UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Walter Lopes de Sousa

O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA

Belém
2013

Walter Lopes de Sousa

O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, com requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientação:
Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Belém
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Sousa, Walter Lopes de, 1976-
O Programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA / Walter Lopes de Sousa. - 2013.

Orientadora: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Educação e Estado - Santarém (PA). 2. Escolas - Organização e administração - Santarém (PA). 3. Sociologia educacional - Santarém (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 379.8115

Walter Lopes de Sousa

O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientação:
Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Aprovada em 26/03/2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – Orientadora

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora (UEPA)

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva – Examinador (UFU)

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués – Examinadora (UFPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – Examinador (UFPA)

DEDICATÓRIA

A todos os meus familiares e amigos,

A meus pais Valter Almeida e Maria Lopes
pela concepção que me fez nascer.

A meus irmãos Wandicléia, Adriana e Wanderly
Pelo elo de fraternidade e amor.

A Ana Carolina Lopes e Pietro Kaloan
com amor e esperanças que se destaquem na vida

Aos amigos Francivaldo Castro, Laurenice Marinho e Cerezo
pela amizade e fraternidade ao integrarem nossa família

Aos meus irmãos Gustavo, Gabriel e Joabe
Vínculos distantes, mas fraternos

Aos amigos Válber Pires e Kasandra Castro
pelo companheirismo em muitos momentos de minha trajetória.

A minha esposa Marissol Almeida
pelo companheirismo, amizade e amor

AGRADECIMENTOS

Para conseguir chegar ao final dessa jornada foi necessário muito esforço pessoal enfrentando adversidades inúmeras. Contudo, como no ditado, ninguém é uma ilha e por causa disso precisei de apoio de algumas pessoas durante a realização dessa pesquisa. Gostaria de agradecer sinceramente a cada colaboração recebida nessa caminhada que começa na própria graduação, perpassando pelo mestrado com o píncaro nessa etapa de doutoramento. Muitos me ajudaram de maneira direta e outros indireta, mas certamente contribuíram no curso da realização dessa tese.

Como nosso projeto de pesquisa não recebeu qualquer financiamento da UFPA, nem do CNPq e CAPES, toda e qualquer ajuda que recebi como a de minha orientadora que inclusive forneceu ajuda pecuniária subsidiando passagens aéreas no inicio de nossa pesquisa, também a ajuda de meus amigos e meus familiares foi de grande importância. Espero não cometer nenhuma injustiça, pois poderei esquecer-me de registrar alguns nomes, porém se ocorrer esse lapso antecipadamente peço desculpas, mas a todos aqueles que contribuíram, agradeço de coração.

- Ao amigo Válber de Almeida Pires com quem dialoguei muito, troquei ideias, experiências excelsas quando debatíamos frequentemente sobre arte, filosofia, literatura, ciências sociais, história, geografia e política. Foi uma experiência muito proveitosa ter tido essa amizade, pois enriqueceu muito meu conhecimento durante a primavera intelectual quando éramos estudantes de graduação na Universidade Federal do Pará;
- Ao professor Manoel Alexandre Cunha, filósofo, historiador, museólogo, arqueólogo e antropólogo, meu ex-orientador de mestrado em Ciências Sociais. Não teve nenhuma participação direta nessa pesquisa, mas agradeço-lhe ainda, mesmo assim, pelo que ficou plantado a partir de nossos contatos na condição de orientando e orientador, pelos embates de ideias, pela construção do conhecimento, pela postura altiva que sempre teve durante toda a nossa trajetória. Considero esse período muito importante para a minha formação como pesquisador, pois contribuiu muito para a caminhada subsequente que trilhei;
- À professora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, minha orientadora no doutorado. Pelo apoio recebido em diversas situações nesse percurso. Pelas aulas que tivemos com uma bibliografia que nos permitiu discutir sobre temas relevantes acerca da

metodologia de pesquisa, quando dos seminários de tese e também quando das discussões teóricas acerca do Estado e Educação, quando ministrou essa disciplina obrigatória para a nossa turma de doutorado 2009. Pelas conversas iniciais quando ingressei no PPGED como seu orientando, o que me ajudou a trilhar os primeiros passos na área de políticas públicas educacionais e, por fim, por ter me recebido bem em seu grupo de pesquisa.

- As professoras Olgaíses Maués e Vera Jacob pela oportunidade de formação dentro do PPGED, quando ministraram disciplinas obrigatórias do doutorado com excelente bibliografia que permitiu aprofundar nossos conhecimentos sobre as "teorias da educação", no caso da professora Olgaíses e na discussão sobre o método dialético, no caso da professora Vera;
- Um agradecimento especial ao casal Francivaldo Castro e Wandicléia Lopes, estendido também a Adriana Maria, respectivamente cunhado e irmãs pelo inestimável apoio material e logístico quando de minhas idas a Santarém para fazer trabalho de campo na época que morava em Belém, tendo fornecido veículos (carro e moto) para que pudesse me deslocar com maior comodidade quando de minha estadia em Santarém. Agradeço, especialmente, também por me hospedarem quando de minha mudança de Belém para Santarém em meados de 2010;
- Ao professor João Ricardo Gama, diretor do Instituto de Biodiversidade e Florestas, onde trabalho, pelo apoio e compreensão durante meu trabalho de campo e durante a elaboração dessa tese.
- A todas as professoras que trabalham na coordenação da Rede Vencer, agradeço especialmente pela boa vontade demonstrada em ajudar quando precisei de suas valiosas ajudas, sempre solícitas auxiliando no fornecimento de informações sobre a área educacional durante nosso trabalho de campo no município;
- A todos os professores e professoras, pedagogos, diretores, membros de conselhos e coordenadores que atuam na rede municipal de ensino e que ajudaram durante a realização deste trabalho;
- Agradeço especialmente ao Professor Iracildo Pereira, ex-presidente do Sindicato dos Profissionais das Instituições da Rede Pública Municipal de Santarém – Sinprosan pela ajuda abrindo as portas do Sindicato para a nossa pesquisa;
- Agradecimento especial aos professores Josafá Gonçalves e Raimundo Carlos Assis, presidente e vice-presidente do Sinprosan, respectivamente, pela ajuda, pelas entrevistas, pelo fornecimento de arquivos para a pesquisa, de atas das reuniões e assembleias que muito ajudaram na compreensão do tratamento dispensado aos trabalhadores da educação

do município. Também estendo o agradecimento à secretária do Sinprosan Rosilene que está sempre solícita a ajudar com presteza os que comparecem no Sindicato. Aproveito para parabenizá-los pela atuação à frente da luta pela valorização desses importantes profissionais;

- À Aldebaran – FASE e família cuja ajuda, no início de meu estabelecimento em Belém, foi demasiadamente importante para o prosseguimento dos meus estudos posteriores;
- A minha esposa Marissol que tem sido companheira e que ajudou bastante na formatação desse trabalho.

Oh Ideologia!

Vida, vida, vida...
Para muitos, sofrida!
Mas não é a vida que se deve questionar...
Ela se torna pesarosa, pois seus atores estão a vagar...
Nas ideias escamoteadoras da realidade:
A cultura, a fantasia, o disfarce, a moral ínscia...
Que intentam opacar a existência,
Num enleamento entre aparência e essência...
E as pessoas parvalojam incônscias,
Defendendo verdades ádvenas...
Levadia de ideias que escaninha os problemas do dia a dia
Que invade a consciência com sorrateira ousadia,
Oh! Ideologia!
Só banaliza a arte e o conhecimento,
Perversamente maliciosa
Modela e condiciona comportamentos,
Esmorece a sagacidade criativa
E a comunicação dos que argumentam...
Cruel aos desprovidos de discernimento.
Nefasta degradação do humano.
Decadência insciente dos contemporâneos
Peçonha prolífica,
Engendra ao cerne aziagos e infortúnios devaneios...
Reflitamos todos...
Para evitar malogros...
Urge o alvorecer sobre a escuridão torpe,
o método guiando a ação
ajudando a bela sorte...
Claras ideias fluirão,
lúcidas até divagação...
surgindo crível
por fim
a luz transformação.

Walter Lopes de Sousa, Análises aliteradas, janeiro de 2001.

RESUMO

SOUSA, Walter Lopes de. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA.** Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

Este estudo analisa a parceria público-privada celebrada entre a Prefeitura Municipal de Santarém – PA e o Instituto Ayrton Senna, que por meio da "Rede Vencer" tem implantado programas de gerenciamento na área educacional nesse município. Dentre estes programas enfocamos o "Programa Gestão Nota 10" (PGN10), por causa do nosso interesse em estudar as alterações que ocorreram com a implantação dessa ferramenta de gestão na Secretaria de Educação, com rebatimento nas escolas da rede municipal de ensino. Para tanto desenvolvemos uma ampla pesquisa em que analisamos documentos sobre a legislação educacional, relatórios de gestão, relatórios sobre a organização da rede municipal de ensino, documentos da parceria público-privada, etc. e também fizemos pesquisa *in loco* durante a pesquisa onde tivemos a oportunidade de realizar 21 (vinte e um) entrevistas semiestruturadas com professores, membros de conselho de controle social, pedagogos, diretores e coordenadores que atuam no setor educacional do município. Os dados encontrados na pesquisa foram tratados utilizando a análise de conteúdo, pois ela oferece a possibilidade de depreensão da fala dos entrevistados nas formas de comunicação oral e escrita, isso não a descarta, porém, como ferramenta para a análise de outros meios de comunicação – como o escrito nos documentos oficiais da parceria IAS-PMS. Isto porque entendemos que toda comunicação que traga consigo um conjunto de significações, de um emissor para um receptor, pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo, interpretadas à luz do método materialista dialético. A análise desses dados, não nos permitiu classificar a ocorrência da gestão democrática, como demonstra a discussão empreendida no corpo do trabalho. Já em relação à implantação do modelo gerencial, percebemos que ela não pode ser completada, pois ainda existem elementos de gestão tradicional no município, além do mais o modelo da "nucleação", onde a maioria das escolas sequer possui corpo administrativo, contribui para delongar o êxito na implantação da gestão gerencial. Percebemos também que, além de introduzir conceitos de mercado no setor público educacional, estimulando a concorrência entre turmas e escolas, essa parceria serve também para alimentar esses setores privados com dinheiro público em troca da aplicação de algumas técnicas de gestão gerencial no setor educacional. Ademais, há uma intensificação em cima do trabalho do professor que passa a ser responsabilizado pelos resultados a serem alcançados, o que cria uma situação em que não é permitido o descumprimento das metas sob a pecha da incompetência ou, mesmo que velada, sob a advertência de passar por alguma medida administrativa, caso verificado que o "problema foi o professor". Isso ocasiona uma prática de "alteamento" dos indicadores que nem sempre expressam a situação real em que se encontra a educação. Por fim, nosso estudo demonstrou que, enquanto permanecer essa prática, a possibilidade de uma formação para a cidadania nas escolas fica diminuída, pois parece haver mais espaço para o amestramento de um espírito competitivo do que espaço para o desenvolvimento crítico visando favorecer a criação de um ambiente capaz de proporcionar a percepção de toda essa problemática que se encontra envolta pela ideologia de mercado no setor educacional.

Palavras-chave: Parceria público-privada. Gerencialismo. Educação.

ABSTRACT

SOUSA, Walter Lopes. The Program Management Note 10 of the Ayrton Senna Institute and education in Santarém. Thesis (Doctor in Education), Educational Sciences Institute, Federal University of Pará, Belém, 2013.

This study examines the public-private partnership agreement between the City Hall of Santarém - PA and the Ayrton Senna Institute, who has implemented management programs in education in this city. Among these programs our study focus on the "Programa Gestão Nota 10" (PGN10), because we have interest to analyzing the changes that occurred in the Department of Education and their schools. To get this target we have developed a research when were reviewing papers about educational legislation, management reports, reports about educational organization, documents about the public-private partnership and also documents that was madding on it. We did field work during the search and we did 21 (twenty one) semi-structured interviews with teachers, council members of social control, educators, directors and coordinators who work in the educational sector of the city. All the information about search were treated using the Discourse Analysis, because it offers the possibility of apprehension speech in the forms of oral and written communication, however, as a tool it's able to use for analysis of other media - as written in official documents of the partnership IAS-PMS. Because we understand that all communication that brings meanings can be translated by the techniques of Discourse Analysis, and we interpreted with the dialectical materialist method. This study not allowed classifying the occurrence of democratic management, as evidenced by the discussion in this text. Regarding the implementation of the management model, we realize that it cannot be completed because there are still elements of old traditional management in education, besides the model of "nucleation", where there is not even principal or director in many schools. This contributes to delays the successful implementation of managerial organization. We realized, besides introducing market concepts in public education, stimulating competition between classes and schools, this partnership also wok to feed these private sector with public money in exchange for the implementation of certain management techniques in the management education sector. Moreover, there is intensification upon the teacher's work that happens to be blamed for the results to be achieved, which creates a situation where it is not allowed failure to meet these targets under the accusation of incompetence or even veiled under the warning to face some administrative measure. In this situation can appear a practice of "increasing height" of the indicators that do not always express the real situation. Finally, our study showed that this practice continuous delay the possibility of education for citizenship in schools, because there is a lot of space for increase a competitive spirit than space for developing critical knowledge of an environment capable of discovery. Our study and analysis shows that whole issue is masked by market ideology in the educational sector.

Keywords: Public-private partnership. Managerialism. Education.

RÉSUMÉ

SOUSA, Walter Lopes. Programa de gestão Nota 10 - partenariat entre le système d'enseignement du management à Santarém et l'Instituto Ayrton Senna. Thèse (Doctorat en éducation), Institut des sciences de l'éducation, Université fédérale du Pará, Belém, 2013.

Cet étude examine l'entente de partenariat public-privé entre La municipalité de Santarém - PA et l'Institut Ayrton Senna. En comptant avec le «Réseau gagner», sont mises en place des programmes de gestion d'éducation dans cet unité politique et administrative. Parmi des multiples programmes, cet étude met l'accent sur le "Programa de Gestão Nota 10" (PGN10), en raison de notre intérêt pour l'analyse des changements misent en œuvre un outil de gestion dans le ministère de l'Éducation, les écoles avec le pliage des écoles municipales. Dans ce sens, nous avons développé une recherche approfondie, mais aussi examiné des documents sur la législation scolaire, des rapports de gestion et d'organisation d'enseignement communal, des documents du partenariat public-privé, d'entre autres. De la même façon, nous avons mis à jour des travaux au terrain, condition que nos a permis de mettre en procedure 21 (vingt et un) d'entretiens semi-structurés avec les enseignants, les membres du conseil de contrôle social, lês éducateurs, les directeurs et les coordonnateurs qui travaillent au secteur de l'éducation de la ville. Les données contenues dans l'étude ont été traités à l'aide de la methode de l'analyse de contenu, em valorizant la possibilité de la parole, bien aussi l'appréhension des personnes interrogées devant les formes de communication orale et écrite. Em plus, ces procedures n'ont pas exclu d'autres outils pour l'analyse des divers médias, savez-dire, les contenus présents dans les documents officiels de la société IAS-PMS. La base de ces chois methodologiques prend de la fundamentation sur l'idée que toutes les communications apportent elles mêmes, un ensemble de significations, tels comme exprime la relation d'un émetteur vers un récepteur. Ainsi considérant, on afffirme que elles peuvent se soumettre à des techniques d'analyse de contenu, interprétés à la lumière de la méthode dialectique matérialiste. L'analyse de ces données nous n'autorisent pas à classer l'apparition de gestion démocratique, comme fait croire le débat au corps d'ouvrage entrepri. En ce qui concerne à la mise en œuvre du modèle de gestion, nous nous rendons compte qu'il ne peut pas s'exprimer tel quel, car il y a encore des éléments de la gestion traditionnelle de la ville, pourtant, outre modèle de "nucléation", au sein duquel la plupart des écoles, même le propre corps de direction, contribuent aux retardements de la mise en œuvre attendue de l'organisation managériale. Nous nous apercevons aussi que, outre l'introduction des concepts de marché dans l'enseignement public, de stimuler la concurrence entre les classes et les écoles, ce partenariat permet également de nourrir ces secteurs privés avec l'argent public en échange de la mise en œuvre de certaines techniques de gestion dans le secteur de l'enseignement du management. En plus, il ya une intensification sur le travail d'enseignant qui se trouve blâmé pour les résultats à atteindre. Tout cela vient de définir une situation qui ne permet pas d'atteindre les objectifs em échec sous l'accusation d'incompétence, voire voilée sous l'avertissement circunscrit par une mesure administrative, des qu'il est reconnu que le «problème était le professeur." Or, ces procedures conduisent à une pratique de la «hauteur croissante" des indicateurs qui n'expriment pas toujours la situation réelle comme se deroule l'éducation. Enfin, notre étude a montré que, bien que la pratique démontre la possibilité d'une formation à la citoyenneté dans les écoles em retracissement, car il semble y avoir plus d'espace pour le dressage d'un esprit de compétition que l'espace stimuland le développement de critique afin d'encourager la création d'um environnement capable de faire appercevoir que cette question est enveloppée par l'idéologie du marché au secteur de l'éducation.

Mots-clés: Partenariat public-privé. Managérialisme. Éducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nucleação em Santarém – PA. 59
Figura 2: Localização das escolas de Santarém. 60
Figura 3: A sala de aula que atende as crianças do 1º ano, da Escola Anexa Planalto, Comunidade Agrícola. Foto: Walter Sousa 64
Figura 4: Alunos da Cidade e do Campo. 71
Figura 5: Quantidade de Técnicos Pedagogos e seus vínculos. 96
Figura 6: Vínculos empregatícios de docentes. 101
Figura 7: Diretores da Cidade. 102
Figura 8: Natureza do mandato de direção das escolas. 105
Figura 9: Natureza do mandato dos diretores da zona urbana. 105
Figura 10: Natureza dos mandatos dos Vice-diretores. 106
Figura 11: Vínculo empregatício dos diretores da Região do Rio Tapajós. 113
Figura 12: Sobre a obtenção do mandato. 114
Figura 13: Natureza do mandato dos diretores da região do Lago Grande. 116
Figura 14: Natureza do vínculo empregatício diretores do Arapiuns. 117
Figura 15: Natureza do mandato diretores do Arapiuns. 118
Figura 16: Natureza do mandato região do Arapixuna 120
Figura 17: Cruzamento dos dados: natureza do mandato x vínculo empregatício (Arapixuna). 120
Figura 18: Natureza do vínculo empregatício na região da Várzea. 121
Figura 19: Cruzamento dos dados da região de Várzea. 122
Figura 20: Vinculo empregatício dos diretores do Planalto. 123
Figura 21: Natureza do mandato no Planalto. 124
Figura 22: Vínculos dos diretores e suas situações de fragilidade para a tomada de decisão no Planalto. 125
Figura 23: Cartaz na porta do Setor de Prestação de Contas e Assessoria Jurídica da SEMED. 152
Figura 24: Parceiros da AUGE. 201
Figura 25: Anexo I do Contrato de prestação de serviços com a empresa AUGE Tecnologia e Serviços. 216
Figura 26: Capa do Anexo à Sistemática de Acompanhamento do PGN10. 259

Figura 27: Ficha de Leitura e Escrita do Anexo à Sistemática de Acompanhamento do PGN10. 260
Figura 28: Relatório da visita do coordenador pedagógico à sala de aula.Figura 26: Relatório da visita do coordenador pedagógico à sala de aula. 263
Figura 29: Continuação do Relatório da visita do coordenador pedagógico à sala de aula. .. 264
Figura 30: Rendimento Escolar do Ensino Fundamental 1996-2008. 269
Figura 31: Objetivos Geral e Específicos com parâmetros do IAS (Rede Vencer). 292
Figura 32: Movimentação dos Professores. 295
Figura 33: Metas projetadas e alcançadas pela Escola Láurea Augusta em 2012. 299

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cruzamento dos dados considerando a natureza do vínculo empregatício e a natureza do mandato dos diretores das Escolas da Cidade.....107
Tabela 2: Número de Escolas por Níveis. 174
Tabela 3: Anexo V. Quantitativo das funções de confiança (Lei 18.248/2009). 175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programa Correção de Fluxo.....51
Quadro 2: Indicadores da Educação em Santarém, antes dos Programas de Gestão. 54
Quadro 3: Indicadores da Educação em Santarém – PA (Programa Escola Campeã). 54
Quadro 4: Indicadores da Educação em Santarém – PA na vigência do Programa Rede Vencer.....55
Quadro 5: Dados da Educação em Santarém.....56
Quadro 6: Possibilidade de autonomia e fragilidade na tomada de decisão.....118
Quadro 7: Fragilidade na Tomada de decisão no Planalto. 124
Quadro 8: Característica da política educacional em dois eixos: direita e esquerda. 170
Quadro 9: Remuneração dos diretores conforme o nível de cada escola. 175
Quadro 10: Posicionamento dos valores por hora aula para professor (100h mensais). 176
Quadro 11: Posicionamento dos valores para pedagogos (150h mensais). 176
Quadro 12: Correção de fluxo de alunos defasados de 1ª a 4ª séries (1997-2007). 267
Quadro 13: Responsabilidades no Programa Gestão Nota 10. 273
Quadro 14: Ações do Projeto Ética e Cidadania no cotidiano Escolar. 276
Quadro 15: Informações sobre a situação periclitante da Escola Anexa. 288
Quadro 16: Metas estipuladas no documento do IAS. 335
Quadro 17: Resultado das escolas de 1ª a 4ª séries na aferição do IDEB/2009. 337
Quadro 18: Resultado das escolas de 5ª a 8ª séries na aferição do IDEB/2009. 338
Quadro 19: Resultado das escolas de 5ª a 8ª séries na aferição do IDEB/2009. 340

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

AEPE – Associação das Escolas Particulares de Santarém

AES – Associação dos Estudantes de Santarém

ARENA - Aliança Libertadora Nacional

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CETEB - Centro de Tecnologia Educacional de Brasília

CME – Conselho Municipal de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DEM - Democratas

EAD – Escola Aeroporto Diamantina

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FIES – Fórum de Instituições de Ensino Superior

FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo

FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IAS – Instituto Airton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICP – Inquérito Civil Público

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INDES – Instituto Interamericano para o Desenvolvimento Econômico e Social

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

IPP – Instrumento Particular de Parceria

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

NAF – Núcleo de Administração e Finanças

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não-governamental

OREALC – *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PDS – Partido Democrático Social

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – *Program for International Student Assessment*

PGN10 – Programa Gestão Nota 10

PMS – Prefeitura Municipal de Santarém

PNE – Plano Nacional de Educação

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PT – Partido dos Trabalhadores

REDE – Rede Vencer

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SEDUC – Secretaria Executiva de Educação

SEMAD - Secretaria de Administração

SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação

SINPROSAN – Sindicato dos Profissionais das Instituições da Rede Pública Municipal de Santarém

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

STF – Supremo Tribunal Federal

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UMDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 33

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS 49

1 OS INDICADORES DE GESTÃO EM SANTARÉM – PA 51

1.1 ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 56

1.2 A PECULIARIDADE DA REGIÃO DO CAMPO: A NUCLEAÇÃO 57

1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA OU GESTÃO GERENCIAL: OS INDICADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM - PA 73

1.4 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO 77

1.5 A QUESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 90

1.6 DEMOCRACIA E OS VÍNCULOS FUNCIONAIS DOS SERVIDORES 94

1.7 ANÁLISE SOBRE OS VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS 95

1.8 ANÁLISE DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM – PA À LUZ DE SEUS VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS COM O MUNICÍPIO 101

1.8.1 Caracterização dos dirigentes das escolas da cidade 101

1.8.2 Democracia e natureza do mandato da direção das escolas de Santarém – PA 103

1.8.3 A gestão democrática e as escolas da cidade 104

1.8.4 Adentrando na essência do processo 107

1.8.5 Fragilidade na tomada de decisão 109

1.8.6 A democracia e as escolas da Região de Rios 112

1.8.6.1 Escolas da região do Rio Tapajós 112

1.8.6.2 A democracia e a região do Lago Grande 115

1.8.6.3 A democracia e a região do Rio Arapiuns 117

1.8.6.4 A democracia e a região do Arapixuna 119

1.8.6.5 A democracia e a região de Várzea 121

1.8.6.6 A democracia e a região do Planalto.....122

1.9 O Sistema Municipal de Ensino de Santarém e seus órgãos colegiados.....125

1.9.1 O Conselho Municipal de Educação – CME.....127

1.9.2 As Conferências Municipais de Educação de Santarém.....134

1.9.3 O Conselho de Alimentação Escolar – CAE..... 137

1.9.4 Conselho do FUNDEB.....138

1.9.5 Em relação às Unidades Educacionais..... 140

1.9.5.1 Conselho Escolar 140

1.9.5.2 Conselho de Classe 141

1.9.5.3 O Projeto Político Pedagógico – PPP 142

1.10 RELAÇÕES ENTRE AS UNIDADES EDUCACIONAIS E OS ÓRGÃOS DO SISTEMA 144

1.10.1 Gestão Democrática ou Gestão Gerencial?.....146

2 OS AFLUENTES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA 151

2.1 A LEGISLAÇÃO DIZ QUE AS FINANÇAS PÚBLICAS DEVEM SER DE LIVRE ACESSO CONTRARIANDO A PRÁTICA DA SEMED 151

2.2 A LONGEVIDADE DA PARCERIA ENTRE IAS-PMS NAS ADMINISTRAÇÕES DO PFL E DO PT.....155

2.2.1 Direita e esquerda: visitando a discussão sobre os espectros políticos 158

2.2.1.1 A materialização das concepções dos espectros nas políticas públicas 170

2.3 A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMULAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....180

2.3.1 O Instrumento Particular de Parceria – IPP Nº 1239/2005.....180

2.3.2 O serviço terceirizado: o Contrato com a empresa AUGE Tecnologia e Serviços 199

2.4 A DÍADE E O TRATAMENTO DISPENSADO AOS DIREITOS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO EM SANTARÉM 222

2.5 A ASTÚCIA DO SINPROSAN NA SENSIBILIZAÇÃO DOS EDIS DE SANTARÉM: UMA JOGADA DE MESTRE..... 237

2.6 SUPERAÇÃO DAS NOÇÕES DE DIREITA E ESQUERDA: POR UMA EDUCAÇÃO PARA O CONSENSO 240

3 O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 E A EFETIVIDADE DA PARCERIA IAS-PMS: A TEATRALIZAÇÃO DOS ATOS NECESSÁRIOS 243

3.1 O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10: SUA ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO EM SANTARÉM – PA 249

3.1.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Láurea Augusta 275

3.1.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aeroporto Diamantina – EAD 283

3.1.3 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Anexa Planalto – EAP 286

3.1.4 Os Projetos Políticos Pedagógicos dentro da Sistemática do Programa Gestão Nota 10 289

3.2 O DISCURSO DA "QUALIDADE" E SEU VIÉS IDEOLÓGICO 302

3.2.1 Embaciando o brilho de eficiência das "soluções educacionais" do IAS 306

3.2.2 O IDEB e a efetividade das tecnologias educacionais na parceria IAS-PMS 307

3.3 A SITUAÇÃO DOS TEMPORÁRIOS 315

3.4 GESTÃO DE RESULTADOS: O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, A AVALIAÇÃO E AS DIRETRIZES ADVENTÍCIAS 318

CONSIDERAÇÕES FINAIS 361

REFERÊNCIAS 373

APÊNDICE I – Quadro de atividades de campo 381

APÊNDICE II - QUESTÕES NORTEADORAS PARA A OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES 383

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 385

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 385

ANEXO I – INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA ENTRE INSTITUTO AYRTON SENNA E PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM – PA 388

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou investigar a Parceria Público-Privada na educação que está sendo desenvolvida no Município de Santarém, no Estado do Pará. Esta parceria que está em vigor no município por quinze anos (em maio de 2013 completa dezesseis anos), tendo sido iniciada em 1997. Ela foi firmada por meio de um instrumento jurídico denominado Instrumento Particular de Parceria Nº 1235/2005, que foi aditado seguidas vezes todos os anos para que continuasse juridicamente em funcionamento até os dias atuais (2013). A celebração do convênio foi assinada pela Prefeitura Municipal – PMS com o Instituto Ayrton Senna – IAS.

De acordo com o sítio oficial da Prefeitura de Santarém (www.santerem.pa.gov), esta parceria é executada com a implementação de três "sub-programas" da "Rede Vencer": o "Circuito Campeão" (que desenvolve suas ações com alunos das séries iniciais – 1ª e 2ª); o "Gestão nota 10" (que atua com gestores e técnicos); e o "Correção de Fluxo Escolar" (composto pelo "Acelera Brasil" e "Se Liga"), que trabalha a aceleração da aprendizagem e a alfabetização de alunos com defasagem idade-série. Fato este confirmado quando tivemos acesso ao instrumento jurídico que rege a parceria público-privada em análise.

O interesse em estudar o município de Santarém ocorreu por ser ele um dos primeiros a firmar parceria com IAS nesses termos. No Estado do Pará, quando iniciamos esta pesquisa (2009) havia apenas dois municípios paraenses que haviam permitido as ações desse instituto em suas redes municipais de ensino: Altamira e Santarém. Em 2010, esse número já havia sido ampliado para quatro com a adesão de Belterra e Benevides. No início de 2013, o sítio oficial do IAS indica haver parceria em 19 municípios paraenses, contudo não há informações mais detalhadas sobre quais sejam esses nominalmente.

Santarém é uma importante cidade do interior do Estado. Em 2012 passou por um processo de emancipação para se tornar capital do Estado do Tapajós que seria criado caso o sufrágio nas urnas fosse a favor da separação da parte oeste do Estado do Pará. Esse município está localizado a 2º 24" 52' de latitude sul e 54º 42" 36' de longitude oeste, na região do oeste paraense, na meso região do Baixo Amazonas e localiza-se na margem direita do rio Tapajós, na confluência com o rio Amazonas. Em linha reta está distante aproximadamente 807 Km da capital do Estado. Possui uma área de 22.887 Km², limitando-se ao norte com o município de Alenquer; ao sul, com Rurópolis e Placas; a leste com Prainha; a

oeste com Juruti; a noroeste com Monte Alegre; a nordeste com os municípios de Óbidos e Juruti; a sudeste com Prainha e Uruará e a sudoeste com Belterra[1].

O Censo do IBGE de 2010 apontou haver 294.580 (duzentos e noventa e quatro mil quinhentos e oitenta) habitantes nesse município. De acordo com a Revista Ver-o-Pará, Edição Nº 07/1995, a economia de Santarém está baseada nos setores de comércio e serviços, sendo também explorado o turismo na região por conta de sua história e belezas naturais que somada às festas religiosas (Sairé, Círio da Conceição, Festival Borarí) atraem turistas para a região. De acordo com o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará – IDESP (<http://www.idesp.pa.gov.br>), em 2010, Santarém foi o segundo maior produtor de mandioca do Estado do Pará, demonstrando um potencial na agricultura. Também funciona na região uma indústria que gera divisas ao município, tais como: agroindústria, indústrias de beneficiamento de madeira, movelarias, panificadoras, indústrias de beneficiamento de peixes, etc. que ajudam a aquecer a economia local.

O Instituto Ayrton Senna, segundo seu site oficial (http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/default.asp), em 02/04/2009, tem como presidente a psicóloga Viviane Senna Lalli e foi fundado em novembro de 1994. Neste site encontramos a descrição de que se trata de uma organização não-governamental (ONG) sem fins lucrativos cujo objetivo é "criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em parceria com empresas, escolas, governos, ONGs, prefeituras e universidades".

A possibilidade de se efetuar parcerias público-privadas como a que estamos estudando, encetou-se a partir do Programa de Reforma do Aparelho do Estado, iniciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo o Ministro Luis Carlos Bresser Pereira (1997), essa reforma tinha por finalidade a "modernização da administração pública brasileira", fazendo com que ela saísse de uma visão burocrática e rígida, em favor de uma administração pública gerencial, que a tornasse mais eficiente e mais ágil. Para lograr êxito nesse intento foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, que ficou sob a responsabilidade do próprio Bresser Pereira (Op. cit. p. 191). O objetivo do MARE era dar mais agilidade à esfera pública buscando parcerias com o setor privado e com organizações não governamentais (ONGs), em decorrência de inúmeros fatores, dentre os quais se destaca no discurso oficial a centralidade da gestão do aparelho estatal para dar conta da crise do Estado.

[1] Dados de acordo com as Coordenadas Geográficas no Site Oficial da Prefeitura de Santarém. Que acessamos em 17/05/2009.

No Capítulo 30, do livro *Economia brasileira: uma introdução crítica*, sobre a *Reforma Administrativa*, Bresser Pereira (1998, p. 191-193) afirma que o Estado deve assumir um papel menos executor ou prestador direto de serviços, pois a administração deve se realizar por meio de um contrato de gestão que defina com clareza os objetivos ou indicadores de desempenho da repartição pública e permita o controle por resultados. Dessa forma, Bresser Pereira distingue dois tipos de serviços do Estado:

> [...] aqueles que envolvem o emprego do poder de Estado, sendo exclusivos do Estado (fiscalização, polícia e regulamentação), e aqueles que podem ser realizados também pelo setor privado, mas que o Estado promove por estarem envolvidos direitos humanos fundamentais ou economias externas, que não permitem que a atividade seja plenamente recompensada pelo mercado. Este é o caso das *escolas*, das universidades, dos hospitais, dos centros de pesquisa, dos museus...

Como se pode perceber nas ideias defendidas pelo Ministro Bresser, na redefinição do papel do Estado brasileiro, a reforma educacional concebe a educação pública, a saúde, a pesquisa, a cultura, como setores não-exclusivos de atuação do Estado e, portanto, como local adequado para a atuação do setor privado. Ao Estado caberia a fiscalização, a regulação e o poder de polícia. Isto demonstra a possibilidade criada pela reforma da escola pública poder passar ao setor não-estatal.

Esse conjunto de ideias que norteia a reforma refere-se ao modelo de "gestão gerencial" que, segundo Ana Lúcia Arruda (2005, p. 3), tomou maiores proporções a partir da década de 80, principalmente na Inglaterra, sob o governo de Margareth Thatcher e nos Estados Unidos, na era Ronald Reagan. Para ela, o termo "gerencialismo" pode ser compreendido como a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia. Esse modo de gestão é oriundo da empresa privada que com a reforma intentou-se transpassar para o setor público.

Todavia, entendemos que os meios de gestão utilizados nas empresas não podem ser aplicados da mesma forma nas escolas, porque o objetivo da escola é tão diferente quanto contrário aos objetivos da empresa. O artigo 206 (VI), da Constituição Federal de 1988, rege sobre a "gestão democrática na forma da lei", que pode sugerir 'gestão democrática' como caracterizada pelo espaço plural de discussão, negociação de acordos, de conflitos, de procedimentos metodológicos aplicados no espaço escolar como fruto de uma construção

coletiva, com a descentralização de poderes, etc., porém nossa pesquisa apontou que, no caso da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS), este princípio legal fica apenas na intencionalidade, pois as ações e decisões componentes das "soluções educacionais" aplicadas nas escolas são ditadas por um órgão exterior à escola, ou seja, pelo Instituto Ayrton Senna – como ficará mais bem evidenciado na discussão do capítulo II sobre o termo jurídico que dá o tom da parceria.

Além disso, é importante apontar no início desse trabalho acadêmico que os processos de gestão escolar não se fazem de forma neutra, pois eles se realizam, ao contrário, no seio de uma formação econômico-social capitalista e, por causa disso, são determinados pelas forças concretas, presentes na realidade (PARO, 2001). Para ilustrar isso, vejamos o que diz o próprio Bresser Pereira, num vídeo postado em seu sítio oficial (<http://www.bresserpereira.org.br>), que acessamos em 18/05/2009, que mostra uma entrevista concedida por ele ao "Programa Provocações" da "TV Cultura":

> [...]... [A Reforma] foi a minha grande experiência. O Brasil começou naquele momento, em 1995, a Segunda Reforma do Estado Capitalista, porque no Estado Capitalista só houve duas reformas administrativas: uma que é no século XIX que é a reforma burocrática e que o Brasil começou nos anos 30, com o DASP do Getúlio Vargas, e a segunda reforma é a da Gestão Pública para tornar o Estado mais eficiente, já que o primeiro era para tornar o estado mais profissional e burocrático e essa reforma começou na Inglaterra nos anos 80 e no Brasil começou em 1995... a reforma continua sendo feita no Brasil inteiro... é uma reforma que vai durar trinta anos, mas eu criei uma maravilhosa equipe que continua trabalhando em Brasília, em diversos estados, dando assessoria aos governadores... (TV Cultura, 11 e 18 de abril de 2007).

As palavras do Ministro responsável pela reforma do Estado não deixam dúvidas sobre o atrelamento e o comprometimento da reforma executada no Brasil com os princípios de mercado, uma vez que textualmente ele explicita que ela se dá em função da melhor operacionalidade do modo de produção capitalista. Entretanto, para além dos argumentos reformistas oficiais, este tipo de associação público-privada e a implantação de programas para gerenciar o setor educacional, por exemplo, por outro lado, também é vista como um indicativo da perda de soberania do Estado em suas funções públicas como apontam vários autores, entre eles Adrião (2005), Peroni (2003) e Santos (2011).

Parcerias como essa envolvendo a participação de instituições do "Terceiro Setor" [2] na educação pública tem sido frequentemente debatida por estudiosos da área de educação no Brasil. Terezinha Santos (2008, p. 13-15), Thereza Adrião (2005), Vera Peroni (2007), entre outros, discutem que movimentos como esse implantados no bojo da reforma do Estado tem sido orientados por princípios que envolvem a "qualidade total" nos serviços prestados e pela nova cultura gerencial numa ótica mercadológica de eficiência. Porém, em verdade, esse modelo de parceria, que vem sendo utilizado na área da educação, por detrás desse discurso oficial escamoteia o fato de também tratar-se do "encolhimento do Estado em sua função social". Em Santarém, onde realizamos nossa pesquisa percebemos a ocorrência de um fato semelhante aos apontados por esses estudos quando analisamos a atuação do Instituto Ayrton Senna no setor educacional.

Frequentemente, nas justificativas para a implantação de projetos envolvendo parceria público-privada, observamos diagnósticos presentes dos discursos, dos que estão envolvidos nesse processo, sobre a ineficiência do Estado ao prestar serviços essenciais à população. Em relação à educação pública, ilustraremos com o conteúdo de um vídeo institucional do IAS, em que a Diretora-Executiva do Instituto Ayrton Senna, Margareth Goldemberg, explica sobre um de seus programas, conforme postado no canal de vídeos "Youtube" (<http://www.youtube.com/watch?v=Z7_UvBtG2sM&feature=related>) que acessamos em 10/04/2009:

> Trata-se de um conjunto de estratégias que envolvem desde material didático específico para o aluno, capacitação do educador e um conjunto de estratégias de gestão... O problema da educação pública brasileira não é só pedagógico. É preciso mexer no sistema de gestão da educação pública... Ensinar as lideranças, os gestores, levar metodologias e estratégias empresariais, que levamos do segundo setor para o terceiro, sistema de indicadores, metas... para que o sistema de educação pública possa acompanhar os resultados adequados e de forma efetiva, mantendo-os adequados ao longo de muitos anos... As crianças conseguem avançar de séries e isso contribui para que o fluxo escolar se livre da repetência o que contribui para o avanço na vida dos alunos.

É possível perceber neste discurso a ênfase que se dá sobre a ineficiência ser parte da administração pública, e, nesse caso específico, como é de interesse do IAS, refere-se à ineficiência na área educacional. Por causa desse diagnóstico tendencioso, conclui que é necessário que o Instituto Ayrton Senna "ensine" suas metodologias e estratégias para tornar

[2] De acordo com Lélis (2007) o primeiro setor seria o governo (que é o responsável pelas questões sociais e recursos públicos); o segundo seria o setor privado; e o terceiro setor é aquele constituído por organizações sem fins lucrativos e não-governamentais, como o Instituto Ayrton Senna.

esse serviço "eficiente e adequado". Ainda, segundo Goldemberg, também há todo um acompanhamento de um sistema gerencial de onde se monitoram todos os indicadores das crianças que participam das "Soluções Educacionais do Instituto Ayrton Senna" – nesse item verificamos a estratégia de receber dinheiro público, por meio da contratação imposta pelo instrumento jurídico, de uma terceira empresa, como demonstraremos no capítulo II.

Por meio dessa atuação e em nome de um 'rendimento satisfatório', o Instituto Ayrton Senna "empresta" ao poder público uma concepção próxima aos ideais expostos outrora em documentos políticos do Banco Mundial, que se fundamentavam no "princípio de igualdade e eficiência mediante atuação eficiente dos setores públicos". Nas ocasiões em que *pregava* as reformas educacionais em diferentes níveis de ensino, o Banco Mundial sugeria estratégias como *Cost Recovery* (recuperação de custos) que implicava em diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, recomendando o uso mais racional desses recursos no âmbito do ensino público com vistas à diminuição de despesas (FONSECA, 2007, p. 48-59). Dessa forma as preocupações com a *repetência* e a *evasão escolar* estavam presentes, pois as escolas deveriam evitar, de acordo com a terminologia trazida da área de administração, o *retrabalho* e o *refugo* respectivamente. Em outras palavras, além da regulação 'custo x benefício', é possível também perceber, nesse debate sobre a eficiência dos serviços prestados pelo poder público, a "substituição do discurso pedagógico pelo de cunho administrativo econômico" (SANTOS, 2008, p. 26). Esse tipo de concepção irá, juntamente com a pressão pelo alcance de metas, criar condições para que se estabeleça uma prática próxima da progressão automática nas escolas de Santarém – como evidenciaremos no capítulo III.

A implantação da parceria entre a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), como já citamos, fornece uma oportunidade para a discussão sobre as consequências da diminuição do papel do poder público na elaboração e na escolha das políticas a serem implantadas na educação, sendo que essas decisões passam a ser tomadas por uma Organização Não-Governamental (ONG) como o IAS que possui ligações com o setor privado e que coloca em prática prioridades como "eficiência, qualidade total e excelência", que são ideais encontrados nas regras da concorrência mercadológica (LÉLIS, 2007).

A "qualidade total" consiste numa estratégia oriunda da área da administração que tem sido transportada para a área da educação. Alves (2012) diz que ela está relacionada à proposição da "qualificação dos sujeitos para a competição do mercado de trabalho e para a formação de mão de obra de baixo custo para o mercado globalizado". Sendo que essa

estratégia está a serviço “do mercado capitalista e, com seus mecanismos de persuasão, tenta ‘convencer’ de que esse é o único caminho possível para a educação”.

Para Santos (2012b), esse discurso da “qualidade” vem no bojo das reformas promovidas na década de 1990 sendo:

> [...] um discurso ideológico de modernização do aparelho estatal, numa perspectiva denominada de “new managerial public” (nova gestão pública), denominada como gestão gerencial, que veio para dar maior agilidade e imprimir qualidade ao atendimento por parte do Estado e se assenta em determinados princípios mercadológicos, como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), próxima do cidadão-cliente (nem todos são clientes), descentralização, dentre outros, um novo modelo de administração pública.

Mesmo sendo uma tendência da atualidade, a propagação desse discurso está se tornando quase hegemônica, a nossa concepção de educação de qualidade perpassa por outros parâmetros que são diferentes e mesmo contrários ao propagado pela concepção mercantil de “educação de qualidade” que visa adequar as pessoas a um discurso que não condiz com a realidade, pois qualidade na educação em nossa concepção não está relacionada à inserção da competitividade no ambiente escolar para a adequação ao mercado capitalista. Ao contrário, não consideramos que haja qualidade quando, como fruto da lógica do sistema do capital, a maioria das pessoas está marginalizada, vivendo na miséria, sem as mínimas condições dignas de sobrevivência. Por isso, que não concordamos com a lógica da qualidade nos termos mercantis que é colocada no setor educacional, pois aqui qualidade pressupõe uma educação que seja capaz de proporcionar uma afirmação dos sujeitos que frequentam a escola pública para que sejam capazes de exercer sua cidadania na busca por uma transformação social.

Em Santarém, como será demonstrado no decorrer do texto, os dados analisados neste trabalho acadêmicos nos permitiu perceber que a concepção de “qualidade na educação” que implementou está mais relacionada com a qualidade formal do discurso, onde qualidade é apresentar números que estejam de acordos com as metas traçadas pelo IAS, baseadas nas projetadas pelo governo federal quando realiza aferições por meio de testes padronizados.

Dentre os programas do Instituto Ayrton Senna, implantados em Santarém, investigaremos o “Programa Gestão Nota 10” que estava sendo apresentado, em 10/10/2009, no site oficial da “Rede Vencer” (<http://www.redevencer.org.br>) como um “Gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino”. Investigaremos esse programa por causa do nosso interesse em analisar a gestão. Tal programa aponta como

solução a existência de "escolas autônomas dentro da rede de ensino", dirigidas por "gestores tecnicamente competentes" com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação. Assim, o Programa também trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real (através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação – SIASI) sobre os "quatro âmbitos da gestão educacional: aprendizagem, ensino, política educacional e rotina escolar".

As informações que encontramos nesse sítio da "Rede Vencer" dão conta de que as preocupações principais do "Programa Gestão Nota 10" são a aprendizagem e o desempenho do aluno, pois, para o IAS, são indicativos da qualidade educacional. Para o Instituto Ayrton Senna, nesse programa são trabalhados de maneira positiva os dois pontos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): fluxo e desempenho. O "fluxo" está relacionado às taxas de rendimento e transição evitando ou reduzindo as "distorções idade/série" – que são ocasionadas pelos índices de repetência; já o "desempenho" refere-se à pontuação na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo o IAS, as ações que incidem sobre esses indicadores requerem planejamento, acompanhamento e avaliação, que o Instituto oferece por meio de sua "Rede Vencer". As metas pontuadas pelas equipes do "Programa Gestão Nota 10" são: cumprimento de 100% das 800 horas mínimas de aula; frequência de professores e alunos com o percentual de 98%; total de alunos alfabetizados ao final da 1ª série – aos sete anos de idade – deve ser de 95%; a aprovação também deve ser em torno de 95%; a reprovação por falta – abandono – não deve exceder 2%; e, no mínimo, 95% do fluxo escolar corrigido – evitando ou diminuindo a distorção idade/série ocasionada pela repetência.

D**e** acordo com o artigo *Globalization and Mobilization in the Neoliberal Era in Latin America*, de Maria da Glória Gohn (s/d), da Universidade de Campinas – Unicamp, após os anos 90 as políticas neoliberais desarticularam a economia formal, o que forneceu espaço para o desenvolvimento da economia informal, contribuindo também para que houvesse a flexibilização ou mesmo a desregulamentação do papel do Estado na oferta dos serviços públicos. Isso colocou o Estado apenas no papel de gestor e controlador dos recursos, transferindo suas responsabilidades para organizações da sociedade civil, por intermédio de parcerias em projetos e programas sociais com as Organizações Não-Governamentais (ONGs). Ainda segundo Gohn (s/d), com isso, os sindicatos enfraqueceram-se e o número de manifestações nas ruas diminuiu havendo uma inversão onde as ONGs passaram a liderar a organização da população, no lugar dos movimentos sociais. Para a autora, o aprofundamento desse processo, ocorreu quando surgiram outros atores sociais relevantes: as fundações e organizações do

Terceiro Setor, que são articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria, ou por artistas famosos, que passaram a realizar os projetos junto à população, nas parcerias com o poder público – como é o caso do IAS que investe na imagem do piloto tricampeão mundialmente famoso que dá nome ao instituto.

Lélis (Op. cit. p. 296) afirma que o "Terceiro Setor" está expandindo a soberania empresarial no espaço público, por meio desses 'Programas', pois ele retira da arena política/pública os conflitos sociais e converte a sociedade civil num espaço ideológico de realização de parcerias. Segundo ela, as fragilidades do Brasil nas áreas econômica, social e política possibilitaram a realização das condições necessárias à instauração dessa nova ordem de gerenciamento do capital no início dos anos 1990. De acordo com a autora, "generalizando a subjetividade social em torno da 'responsabilidade social', o terceiro setor desloca os direitos do espaço da cidadania para a orla dos benefícios" (Op. cit.).

O que está ocorrendo em Santarém não é um evento específico e isolado, em outros rincões do Brasil parcerias nesses moldes é prática recorrente. Trata-se de um novo modelo de regulação social que se harmoniza com a política *neoliberal*, que, a partir de acordos internacionais, encontra-se bem articulada nos países latino-americanos, definindo políticas econômicas e sociais. Dentre essas têm lugar especial a preocupação em regular as políticas relacionadas à educação, ao mesmo tempo em que há a substituição do clássico papel do Estado como provedor de todos os bens públicos, principalmente em relação às políticas sociais, reduzindo seu campo de atuação.

Sobre regulação nos coadunamos com a discussão empreendida por João Barroso (2005) quando discute essa questão em meio à reforma e reestruturação do Estado:

> [...] na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à "ineficiência" do Estado ("new public management"), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de "libertar a sociedade civil" do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (BARROSO, 2055, p. 726).

Em todas essas vertentes de justificativas estão expressas as características utilizadas também no Brasil para a implementação das mesmas em meados da década de 1990. O objeto que estamos investigando (parceria público-privada na educação) tem relação direta com essas mudanças, sendo, em verdade, fruto delas. Mas as raízes dessas modificações estão alhures: na América Latina e no Caribe, dentro dos "marcos definidores de cooperação internacional", existe, desde 1979, um fórum de discussão de políticas governamentais para a educação que se chama "Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe" (VIEIRA, 2001, p.62). O ano de 1979 já dá a ideia de que essas regulação foram pensadas a mais tempo, porém ainda podemos voltar mais e encontrar outras digitais: de acordo com dados oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, existe "La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe" (OREALC/UNESCO), cuja sede fica em Santiago, no Chile, que foi criada em 1963 com o objetivo de apoiar os 41 (quarenta e um) Estados Membros, que estão situados nessa região, nas "definições de estratégias para o desenvolvimento de suas políticas educativas", conforme consta em seu site (<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7466&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>):

> [...] [*o papel da OREALC é*] garantir a geração e difusão do conhecimento, a elaboração e orientação de políticas públicas... promoção de intercâmbio, diálogo e cooperação entre os diferentes governos, universidades, sociedade civil, setor privado e organismos internacionais (grifos nossos).

Isso demonstra todo um esforço concatenado desses organismos internacionais, em especial seus escritórios regionais, em definir e direcionar para que sejam executadas ações comuns em todos os países componentes da comunidade latino-americana. Um desses países que recebem essas orientações é o Brasil. Aqui é importante perceber que há toda uma articulação. Esse escritório regional para a educação da UNESCO atua também no Brasil, pois o IAS é um canal direto desse organismo multilateral, pois é detentor da Cátedra UNESCO de Educação e desenvolvimento Humano Instituto Ayrton Senna e, por isso, não podemos considerar sua atuação como se fosse isolada desse contexto mundial, conforme seu sítio oficial (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/catedra_unesco.asp>).

Uma das iniciativas de articulação internacional em torno de uma agenda internacional prioritária para o tema ocorreu na "Conferência de Jomtien", na Tailândia (entre 05 e 09 de

Março de 1990) [3], que foi um momento de aproximação onde se discutiu uma agenda comum para a educação (VIEIRA, 2001, p.62). A "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", resultado dessa Conferência, define amplos compromissos distribuídos num conjunto de artigos que recomendam:

> Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque educacional; universalizar o acesso à educação promovendo a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e os raios de ação da educação básica*;* propiciar um ambiente adequado à aprendizagem fortalecendo as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos; fortalecer a solidariedade internacional... (Op. cit., p. 86).

Um dos artigos dessa "Declaração" orienta sobre o "fortalecimento de alianças" como um ponto fundamental para a obtenção de êxito na melhoria da qualidade educacional. Isso incentiva e fornece validade para parcerias como a realizada entre a prefeitura de Santarém e o Instituto Ayrton Senna para a execução das "soluções educacionais" que auxiliariam favoravelmente de modo que a educação do município pudesse atingir os pontos elencados nessa Declaração.

Segundo o documento da UNESCO (1996, p. 29), denominado "Informe Final da Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe", onde participaram os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, datado de 1996, os acordos resultantes da aproximação entre os países viabilizaram avanços na "superação do analfabetismo, na melhoria da educação básica e na melhoria da qualidade do ensino". Este documento também menciona sobre reuniões anteriores ocorridas na Guatemala (1989) e em Quito (1991), onde se "determinou a necessidade de se mudar a organização dos sistemas educativos através de novos estilos de gestão". Já no encontro de Santiago (1993) se destacou a "necessidade de fortalecer o papel da escola e nela efetuar as mudanças nos modelos pedagógicos e de gestão" (VIEIRA, p.62-65). Ou seja, pensou nas alterações em termo de sistema educacional, sem esquecer também as alterações em nível de unidade educacional (onde estão os alunos que serão socializados nessa nova forma de gestão), o que é semelhante ao que encontramos em Santarém em nossa

[3] Porém houve outros encontros com o mesmo propósito como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (novembro de 1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (New York, setembro de 1990); o Encontro de Nova Delhi (dezembro de 1993); a reunião de Kingston, Jamaica (maio de 1996).

pesquisa de campo, pois as alterações ocorreram tanto em nível de Sistema quanto de cotidiano escolar como evidenciamos no capítulo III.

Isto corrobora com a ideia de que há uma agenda internacional unificada para a educação, demonstrando também que há iniciativas para que essas diretrizes comuns cheguem, em última instância, até as unidades educacionais, onde essas orientações se materializam na prática do cotidiano escolar. Neste sentido, organizações como o Instituto Ayrton Senna contribuem de maneira direta para a implementação desses novos modelos de regulação que envolvem todos os fatores pois são monitorados pela gestão gerencial que em Santarém é implantada por meio do "Programa Gestão Nota 10". Interessante notar que isso parece ser um indicativo de que essas mudanças são resultantes desses acordos internacionais.

Por causa desse conjunto de coisas que nos interessa estudar a parceria público-privada para a oferta educacional, pois ela nos permite surpreender os desenlaces taciturnos que ocorrem por meio da materialização real desses ditames adventícios que são expressos no cotidiano escolar da rede pública municipal de ensino de Santarém.

Diante dessas informações, percebemos que as características da parceria permitem a investigação de um programa de gestão municipal para a educação a partir de políticas emanadas de um segmento "não governamental". Em outras palavras, é um cenário onde podemos encontrar a manifestação dessa reorganização do papel do Estado.

Tal fenômeno presente na política educacional expressa, em nível municipal, a orientação da nova ordem capitalista por intermédio do encolhimento do papel do poder público municipal no planejamento e escolha das políticas a serem implantadas na educação da cidade, o que pode ser emblemático da diminuição do Estado no papel de regulador e executor das políticas sociais, uma vez que nessa parceria com o Instituto Ayrton Senna os gestores aparecem como personagens que precisam ser *ensinados* para poder realizar a política educacional de maneira "adequada", na qual, a partir do "Programa Gestão Nota 10", percebe-se também o discurso da centralidade da gestão representada pela figura do diretor escolar que, por sua vez, é monitorado pelo superintendente-coordenador da Rede Vencer que está instalada na Secretaria Municipal de Educação de Santarém – PA, que recebe orientações do IAS e estes seguem os ditames de organismos multilaterais.

A pesquisa permitiu que percebêssemos também que, ao colocar em prática suas "tecnologias", o IAS se apropria de conceitos e atitudes oriundas da iniciativa privada, pregando que os gestores das escolas devem ser empreendedores, criativos e tecnicamente competentes, além de atuar para naturalizar conceitos de concorrência de mercado nos ambientes escolares.

Com todo esse conjunto de coisas que envolvem o setor educacional, surgiu um questionamento fundamental:

- Como se institucionalizou a parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém e quais foram os seus impactos na organização da rede municipal de ensino e na definição das políticas educacionais colocadas em execução em Santarém – PA.

Em decorrência dessa questão surgiram outros questionamentos, tais como:

1) Como fica a gestão democrática em meio à implantação desse sistema gerencial na seara da educação? Ela existe? Consegue ser percebido?
2) Os trabalhadores da educação que atuam nesse emaranhado de normas conseguem exercitar essa manifestação da democracia?
3) Como contrapartida ao assessoramento, dito oficialmente como "eficiente", do IAS houve algum direcionamento de recursos públicos para essa entidade adventícia?
4) Como os gestores da Secretaria de educação lidam com essas informações? Elas são de fácil acesso, como determina a legislação?
5) Quem define a política educacional do município? É o poder público ou a entidade de direito privado?
6) A partir de que parâmetros a educação escolar do município é efetivada nesse processo gerenciado pela mediação entre o Instituto Airton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém?
7) O que significa ser competente para gerir a escola conforme orientações do IAS?
8) Como ocorre a implementação da Sistemática de Acompanhamento da Rede Vencer nas escolas e de que forma ela altera o cotidiano escolar?
9) Como a comunidade escolar recebeu a implantação do Programa?
10) Em que essa parceria contribui no fortalecimento da função social da educação e na formação do cidadão?

Assim, a partir das questões que se impuseram à medida que nos apropriávamos do nosso objeto, **o objetivo geral** da nossa pesquisa é:

- Analisar a instituição da parceria público-privada na educação, celebrada entre o IAS e a PMS e seus possíveis impactos na organização da rede municipal de ensino, na

definição da política educacional do município e seus desdobramentos com a implantação do "Programa Gestão Nota 10", que é a ferramenta de gestão do IAS.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a organização da rede municipal de ensino de Santarém explicitando a dinâmica de seu funcionamento à luz do programa de gestão que está sendo implementado pelo IAS;
- Evidenciar em que nível se encontra a gestão democrática contrapondo-a com a gestão gerencial trazida pelo IAS, percebendo como ambas se materializam nas ações emanadas da Secretaria de Educação para as escolas do município no Âmbito dessa parceria;
- Avaliar a ocorrência da gestão democrática relacionando-a com a participação da comunidade escolar na escolha do corpo dirigente das escolas, na transparência de suas ações, nas tomadas de decisões, na elaboração de seus projetos pedagógicos, bem como na sua relação com os órgãos de controle social em funcionamento no município, dentre outros;
- Analisar os termos em que fora celebrada a parceria público-privada visando perceber, nos contratos jurídicos oficiais, quem tem a prerrogativa de determinar a política educacional do município de modo a evidenciar em que termo está estabelecida a contratação de serviços terceiros nos contratos assinados pelos parceiros (IAS-PMS);
- Analisar como se dá o tratamento direcionado aos trabalhadores da educação no se refere ao salvaguardo de seus direitos no âmbito dessa parceria;
- Evidenciar como se dá a hierarquia do "Programam Gestão Nota 10" na organização da rede municipal de ensino, ressaltando a sua atuação no âmbito de uma unidade educacional;
- Avaliar as alterações ocorridas com a implantação do "Programa Gestão Nota 10" e seus prováveis impactos tanto no trabalho docente quanto no funcionamento das escolas do município;
- Analisar os resultados obtidos no alcance das metas pela rede municipal de ensino no âmbito da parceria utilizando comparações para avaliar a efetividade das ferramentas de gestão utilizadas pelo IAS;

- Avaliar a pertinência das ideias utilizadas no âmbito da parceria e sua disseminação com os objetivos sociais da educação voltados para a formação e o exercício da cidadania.

Percebemos que a nossa investigação teria de se desenvolver em três frentes fundamentais: i) primeiro teria de desvendar a organização do sistema municipal de ensino e perceber o seu funcionamento do ponto de vista da gestão, observando a ocorrência da gestão democrática e como a gestão gerencial estava posta nesta estrutura organizacional; ii) segundo, seria preciso aprofundar a nossa análise nos termos jurídicos da parceria para que pudéssemos perceber de onde emanam as ordens que definem a política educacional do município; iii) e terceiro compreender a gestão propriamente dita, enfocando no "Programa Gestão Nota 10" e as alterações que ele suscitou em nível de hierarquia na área de educação municipal e seu rebatimento nas unidades escolares, verificando na prática o sentido de "efetividade" e "eficiência", que se arvora o IAS, a partir da atuação e implementação dessa "ferramenta gerencial" no setor educacional de Santarém – PA.

Para tanto, visando direcionar nossa pesquisa, para responder a essas questões, fora necessária a utilização de um referencial teórico-metodológico que pudesse favorecer nosso entendimento dos fenômenos sobre os quais passaríamos a nos debruçar a partir do trabalho de campo em Santarém e, por isso, nos utilizamos do referencial que apresentaremos a seguir.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir de agora iremos discutir sobre os fundamentos teórico-metodológicos em que nos baseamos para compreender a parceria público-privada entre a Prefeitura e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educaional observada em Santarém.

Para a compreensão dos dados que encontramos na nossa pesquisa foi preciso inicialmente a utilização do pensamento crítico. Ora, à primeira vista uma afirmação como essa pode parecer simplória, mas não para a realidade encontrada no campo de pesquisa em Santarém – PA. Chamamos a atenção aqui para o contexto que envolve mais de quinze longos anos de trabalho e formação de um pensamento que chega a ser quase consenso: o de que o Instituto Ayrton Senna (IAS), com suas tecnologias, faz um bem muito grande "ajudando" a

cidade, “ajudando as crianças a se desenvolverem”, etc. Foram tantos os relatos nessa vertente, tantos os profissionais que falavam com paixão, reverberando um brilho tão augusto e apregoando com tanta convicção a sua defesa, expressando um consenso que chega a blindar essa concepção de outras abordagens que destoem das notas de sua cantilena.

Pois bem, percebemos que os profissionais que lidam com o setor educacional, foco de nossa investigação, parecem já ter se habituado ao modo de pensar de acordo com o discurso oficial que ressalta apenas o “voluntariado” e as “benesses” que o IAS traz para o município e para o “sucesso escolar das crianças”, tendo se acostumado com isso nesses mais de quinze anos em que se repete massivamente que é preciso alcançar os “indicadores de eficiência”, os “indicadores de qualidade”, os “indicadores de sucesso”, que a escola precisa melhorar a qualidade da educação, alcançando os índices projetados (e recebendo menos recursos por isso – pois cada vez que a escola alcança as metas, menos dinheiro recebe; sendo o contrário verdadeiro, já que quanto menor for seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, mais recursos receberá) sem que haja, concomitante a esse esforço da escola e de sua comunidade escolar, um aumento significativo de investimentos para o setor educacional como um todo, que pudesse resultar numa melhoria significativa, tanto em infraestrutura quanto na valorização dos trabalhadores da educação – que é uma concepção de qualidade diferente da apregoada oficialmente pela corrida pelo alcance de metas.

Mesmo com a instituição do pagamento do Piso Salarial Nacional para os professores, segundo o IBGE (http://www.cidadeverde.com/professor-tem-pior-salario-a-nivel-superior-102892), essas trabalhadores da educação representam a categoria profissional de nível superior de pior remuneração no país. Aliás, de acordo com a reportagem da Revista Veja online, de 04 de outubro de 2012, o professor brasileiro é um dos mais mal pagos do mundo, ganhando menos do que a metade da média salarial dos docentes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, chegando a ganhar apenas 10% do que ganha um professor na Suíça (GATTI, 2012).

Voltando à defesa do IAS, pelo corpo dirigente que lida com o setor educacional em Santarém, registrada durante o trabalho de campo: percebemos que a versão oficial que propaga essa entidade como “boa para o município”, que “faz um bem tão grande para a educação”, utiliza apenas um aspecto da realidade para propagar uma das facetas desse processo, mas essas observações propagandísticas oficiais são incapazes de expressar a essência real dele, pois para se aproximar do real será preciso considerá-lo em sua totalidade e esses relatos contribuem menos para que tenhamos uma compreensão mais profunda acerca

dessa realidade e mais para que haja o estabelecimento e a “petrificação” de uma compreensão fetichizada e parcial.

Dessa forma, o que relatam é apenas a aparência, uma manifestação parcial do fenômeno, sendo somente uma das dimensões de conhecimento da realidade que envolve essa parceria. Assim, muitas vezes, mesmo sem se dar conta disso, essa manifestação parcial é entendida por esses trabalhadores da educação, sendo explicada e propagandeada como se fosse o todo. Pelo discurso oficial, parafraseando um ditado oriental, é como se o Instituto Ayrton Senna fosse uma luz a irradiar benesses para o bem da humanidade. Entretanto, como na metáfora, não podemos esquecer o outro lado, pois é preciso também considerar que se existe um ponto de luz é porque também existe uma sombra em algum lugar e entre a luz e a sombra existem outras possibilidades. É sobre essa sombra que não aparece no discurso oficial que vamos lançar nossas análises, com o intento de aclará-la.

Em “Dialética do Concreto”, Kosik (1976) demonstra que um ponto de vista parcial ocorre devido à realidade não se apresentar “imediatamente ao homem”, por isso, chama a atenção que dialeticamente existe a diferença entre a “representação” e o “conceito da coisa em si”. Sendo que ambas constituem duas dimensões de conhecimento da realidade. Vai mais além, diz ainda que diante da realidade o homem age objetiva e pragmaticamente sobre a natureza, visando satisfazer seus interesses e suas necessidades em meio a um conjunto de relações sociais. Desse modo, se criam representações das coisas com as quais interagem na prática cotidiana. Destarte, promovendo o aparecimento das “formas fenomênicas da realidade”, que representam a aparência do processo. O problema é que essa representação do fenômeno, com a qual se habituaram os profissionais da educação no dia a dia, por objetiva e oriunda dessa prática, é diferente e mesmo até contraditória do núcleo essencial do “conceito correspondente da coisa”. Conforme Kosik:

> [...] O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem:
> - o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
> - o mundo do tráfico e da manipulação, isto é da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com práxis crítica revolucionária da humanidade);
> - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
> - o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

> O mundo da pseudoconcreticidade é claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob alguns aspectos [...] A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva [...]. (KOSIK, 1976, p. 11).

De modo que, ao aplicarmos isso à nossa pesquisa, percebemos que os profissionais da educação que lidam com a sistemática da parceria público-privada, pelo trabalho diário com as ideias advindas do IAS, no setor educacional, estão envolvidos com a "*praxis* utilitária", pelo senso comum e, por causa disso, não compartilham essas ideias como sujeitos cognoscentes que visam compreender de modo consciente o real, considerando todas as dimensões para se aproximar do núcleo essencial do conceito, mas, ao contrário, formam uma compreensão de superficialidade fetichizada pela prática cotidiana que Kosik (Op. cit.) chama de "pseudoconcreticidade". Isso porque:

> Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis [...]
> [...] O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, *sem decomposição não há conhecimento* – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. (KOSIK, 1976, p.13-14).

De maneira que, ao se reproduzirem espontaneamente no pensamento comum como realidade, os fenômenos e as formas fenomênicas vão criando uma *praxis* cotidiana:

> [...] A práxis utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na praxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a "consistência" e a "validez"

> do mundo real: é "o mundo da aparência" (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (KOSIK, 1976, p. 15).

Esta "pseudoconcreticidade", criada a partir do senso comum e da prática cotidiana, pode ser desvendada pelo conhecimento científico, pois a produção do conhecimento é capaz de tornar visível a realidade. Kosik (1976, p. 16) diz que quem quer conhecer a essência da realidade não se contenta nem com os esquemas abstratos da realidade e tampouco com as simples representações desta. Porém, para se conseguir isso, é impreterível, pelo raciocínio, "destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia":

> O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p. 16).

A destruição da "aparente independência do mundo dos contatos imediatos do dia a dia", que estamos evidenciando em nossa pesquisa, já recebeu uma contribuição significativa quando iniciamos mostrando que o IAS não age de modo isolado e desconectado dos ditames oriundos das reformas que foram pensadas para melhorar o sistema do capital. Ao contrário, ele age em consonância com as ideias do mercado, atuando num setor importante para a formação de consenso: a educação. Essa realidade foi possível de ser interpretada, desse modo, porque buscamos explicar a atuação do IAS estribados no desenvolvimento e na elucidação dos movimentos que ele vem apresentando, mas para isso é necessário que utilizemos um método que leve em consideração a totalidade. A saber, de acordo com Kosik (1976, p. 29):

> O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio, visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. De vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas representações conceituais, mediante cuja formação se opera

> o retorno ao ponto de partida. Desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade. [...]. (KOSIK, 1976, p. 29-30).

De modo que, para se chegar à compreensão da realidade como um todo, o método que está sendo demonstrado pelo autor é o dialético que foi elaborado por Marx (1977), que diz:

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1977, p. 218-219).

Assim, por meio do método dialético, em que o sujeito se apropria do concreto pelo pensamento, teremos então o *concreto pensado*, que foi elaborado pela razão, mas que tem o seu prosseguimento e complementação, como ilustra Marx a seguir:

> [...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se concentra em si mesmo e se aprofunda em si mesmo, enquanto que o método em que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como um concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto [...] O todo, na forma em que aparece no espírito como um todo-de-pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático [...] (MARX, 1977, p. 219).

De maneira que Marx faz uma distinção entre o conhecimento obtido, por meio do raciocínio, utilizando um método, donde vem o "todo-de-pensamento", do conhecimento advindo do senso comum. Para Marx, esse todo é composto das categorias, das mediações, das particularidades que são propriedade do real. Além do mais, sua análise, como exposta em "O Capital", metodologicamente foi construída utilizando a distinção "entre a falsa consciência e a compreensão real da coisa". Destarte, as categorias utilizadas por Marx para a

compreensão conceitual da realidade foram apresentadas como pares dialéticos – tais como fenômeno e essência, mundo da aparência e mundo do real, representação e conceito, etc. (KOSIK, 1976, p. 16).

O que fica claro nessa discussão, é que se levarmos em consideração o método dialético, será possível superar o mundo da aparência fenomênica. O problema é que a maioria das pessoas não tem sequer noção da existência de métodos como esse e, assim, desconhecem os processos materiais que redundam nas situações com as quais se depara diante de si em seu cotidiano, já que sua consciência está alienada desse processo. Na maioria das vezes, os indivíduos deixam-se mover acriticamente em meio à sua realidade social, uma vez que, dada a sua familiaridade cotidiana, supõe conhecer as representações com as quais lida. Isso fica mais ressaltado no mundo do trabalho.

Por causa disso que fizemos a observação no início do texto, quando falamos sobre os profissionais da educação que encontramos durante o nosso trabalho de campo, pois foi como se já tivessem "petrificada" a representação parcial disseminada oficialmente sobre o IAS e sua atuação na rede municipal de ensino. Essa apropriação parcial, a nosso ver, ocorre quando esses trabalhadores passam a manipular, por meio de seus afazeres, as ideias oriundas dessa entidade adventícia. Isso porque na *praxis* das operações diárias, o todo se "manifesta ao manipulador como algo *já feito*". Assim, diariamente o homem "é empregado no sistema das coisas *já prontas*" ocasionando com que o próprio homem se torne objeto de manipulação. De maneira que a *praxis* da manipulação transforma os homens tanto "em manipuladores" quanto em "objetos de manipulação" (KOSIK, 1976, p. 63-64).

Essa abordagem permite compreender mais profundamente a realidade com a qual nos deparamos nessa pesquisa, sendo essa a principal razão de nossa opção por utilizarmos a dialética materialista para cotejar a análise dos dados obtidos durante a nossa pesquisa em Santarém.

Sobre esse método vemos que:

> [...] a dialética materialista demonstra como um sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção num processo ao longo do qual o *sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido* (KOSIK, 1976, p. 111).

Se os trabalhadores do setor educacional de Santarém tivessem a oportunidade de conhecer essas ideias, de participar de estudos que levem em consideração essa discussão de método, seriam capazes de discernir, de modo mais límpido, todos os aspectos que cercam a atuação do IAS, pois separariam "aparência" de "essência" e destruiriam a "pseudoconcreticidade" criada, por meio do discurso oficial em torno da atuação do IAS, repetido durante anos, desvendando a essência da realidade.

Porém, à medida que não utilizam o método, comprometem suas análises e seus pontos de vistas sobre as ideias com as quais lidam no dia a dia e, por essa razão, não se apercebem do que está por trás do discurso oficial. Por causa disso, consolidam uma visão objetiva e parcial sobre essa prática que, embebida no senso comum, grassa reinante no setor educacional de Santarém.

Por meio do método dialético, percebemos que o IAS não é uma ilha ensimesmada, já que ele tem suas relações com as instituições multilaterais (como a UNESCO, OREALC, etc.) largamente investigadas por pesquisadores da área de Políticas Públicas Educacionais, onde já se evidenciou que tais organizações multilaterais possuem envolvimento formal com a manutenção do sistema do capital e, por isso, o IAS traz consigo as ideias e orientações advindas desse compromisso com a manutenção do mercado. Portanto, é preciso que se diga que essa instituição não está fazendo apenas um exercício neutro de bom mocismo. Além disso, o IAS é uma entidade que é capitaneada por pessoas que, como tais, tem seus interesses, seus gostos, suas preferências que são subjetivas e, por isso, é necessária a utilização de um método de reflexão de informações para compreendê-lo em sua totalidade.

Por essa razão, nossa análise não considera suficiente e nem concorda exclusivamente com tais pontos de vistas objetivos, que são utilizados pelos profissionais do corpo dirigente da Secretaria de Educação em estudo, quando intentam explicar e defender a parceria público-privada, que ocorre na área educacional de Santarém. Sobretudo, porque essa concepção, que se encontra assaz disseminada entre os trabalhadores da educação de Santarém, é oriunda da *praxis* cotidiana e do senso comum.

Em relação à pesquisa em si, visando lograr êxito nessa investigação, primeiramente fizemos uma pesquisa bibliográfica selecionando publicações que pudessem proporcionar uma discussão da área de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a temática da parceria público-privada. Nesta fase inicial, buscamos selecionar autores (tanto clássicos quanto mais contemporâneos) relacionados a teorias da educação e teorias sociais, que identificamos capazes de fornecer um aporte teórico para a pesquisa que estamos desenvolvendo e também que versassem mais especificidade sobre os temas Reforma do Aparelho do Estado brasileiro,

Parceria Público-Privada para a oferta educacional, sobre Organizações Não-Governamentais e gerenciamento da educação.

A pesquisa será desenvolvida mediante a realização de estudo de caso no município de Santarém, Estado do Pará, devido à adoção pela Prefeitura dos programas do IAS como política educacional do município (conforme descrito no instrumento jurídico de celebração da parceria) que são aplicados pela "Rede Vencer". Dentre os programas do IAS optamos por investigar o "Programa Gestão Nota 10" por ser ele o responsável pelo gerenciamento das ações que abarcam toda a rede municipal de ensino. Como recorte histórico, optamos por fazer o levantamento dos indicadores educacionais, no âmbito dessa parceria, nos anos que vão de 1996 (um ano antes do início das atividades do IAS em Santarém) a 2012 (porém não foi possível pegar os dados consolidados do fluxo escolar desse ano, por causa da sua sistematização ser consolidada depois de terminadas todas as atividades escolares ao final do ano letivo e, também, porque houve a mudança de governo. Por causa disso os dados sobre aprovação, reprovação e evasão escolar cobrem de 1996 até o ano de 2011.

A indicação prévia de critérios para a escolha deste caso para a investigação, em 2009, justificava-se na medida em que dos 143 (cento e quarenta e três) municípios[4] do Estado do Pará, apenas 02 (dois) efetivavam a parceria com o Instituto Ayrton Sena: que, na época, eram Altamira e Santarém.

Também no ano de escolha da parceria celebrada em Santarém havia se disseminado propagandisticamente que os resultados da parceria eram muito favoráveis, pois, de acordo com as avaliações feitas e divulgadas pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do INEP, as notas e taxas apresentadas por este município eram muito favoráveis às metas estabelecidas. Podemos citar o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, onde, no *ranking* das 100 (cem) escolas melhores avaliadas por esse indicador no ano de 2007, 29 (vinte e nove) escolas pertenciam ao município de Santarém. Destas, 24 (vinte e quatro) eram escolas municipais e, portanto, atendidas pela assessoria prestada pelas "soluções educacionais" do IAS. Como o Estado do Pará tinha 143 (cento e quarenta e três) municípios, na ocasião, causou certo interesse perceber que um único município (Santarém) figurava com 24% das melhores escolas avaliadas pelo IDEB, no ano de 2007 – não que estivéssemos comprando o discurso oficial de relacionar o índice obtido com a qualidade, pois

[4] Esse número de municípios foi alterado no início de 2013, pois passou a ser cidade o município de Mojuí dos Campos que outrora pertencia à área de Santarém – PA. Atualmente o Estado do Pará conta com 144 (cento e quarenta e quatro) municípios.

já evidenciamos nossa crítica contra essa concepção. De maneira que essas características corroboraram com a nossa escolha de Santarém como foco de nossa pesquisa.

Além disso, imaginávamos também que minha inserção no município poderia favorecer a pesquisa, pois sou natural de Santarém, tendo militado nos movimentos sociais quando estudante de graduação no *campus* da Universidade Federal do Pará naquele município (entre 1995 a 2000). Isso poderia favorecer também o trânsito nos órgãos públicos responsáveis pela educação municipal, haja vista que muitos dos que atuam nesse setor são oriundos do mesmo campus universitário (UFPA/STM) onde estudei.

Outra coisa que percebemos no início da pesquisa foi havia um atrelamento entre os objetivos da "Rede Vencer" com os objetivos oficiais de aferição do governo federal. De acordo com o site oficial do Ministério da Educação – MEC (<http://ideb.mec.gov.br/>), foram traçadas metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. A média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Em Santarém, para citar um exemplo, relacionado ao alcance dessas metas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aeroporto Diamantina obteve nota 5,1, o que correspondia a um resultado muito superior à média nacional divulgada pelo MEC, sendo que essa escola apareceu como a quinta melhor avaliada com o IDEB com nota superior a muitas escolas, inclusive da capital do Estado. Informações como essa foram utilizadas como trunfo para "mostrar" o "sucesso" da parceria.

Para a análise dos dados oriundos dessa pesquisa de campo, como já explicitamos no início do texto, utilizaremos o materialismo histórico, pois se trata de um instrumento lógico que nos fornece subsídios capazes de proporcionar a interpretação da realidade, uma vez que, em essência, ele contém a lógica dialética apontando um caminho epistemológico para a nossa interpretação, a partir da investigação das múltiplas determinações do objeto de análise.

Como estratégia de coleta e obtenção de dados, estamos utilizando as seguintes técnicas de pesquisa: a pesquisa exploratória e levantamento bibliográfico, análise dos documentos referentes à parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém - PA, entrevistas semiestruturadas, além da análise nos documentos referentes à legislação educacional tanto de Santarém quanto Estado do Pará e do Brasil.

Foram realizadas, inicialmente nos anos de 2009 até o final do primeiro semestre de 2010, três viagens de campo (julho, novembro de 2009 e abril de 2010). A partir do segundo semestre de 2010 passamos a residir em Santarém – PA por conta de aprovação e provimento

em concurso público, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. O trabalho de campo foi, no geral, muito proveitoso no sentido de coletar dados para a pesquisa, pois centenas de cópias de muitos documentos que tem relação com a parceria em análise, com a legislação educacional, com o controle social, com o direito dos trabalhadores arrolados no bojo da parceria, etc., além do instrumento jurídico que celebra a parceria e os contratos firmados com a empresa terceirizada que faz o monitoramento da rede educacional de Santarém.

Desde o início de nossa pesquisa, sempre tivemos a preocupação em realizar a análise dos dados, a partir de um referencial que levasse em consideração o método dialético que é capaz de desvendar a essência por meio da compreensão da totalidade, como vemos em Marx (2006, p. 24):

> A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

No caso de nossa pesquisa, falar em totalidade significa considerar a sociedade capitalista e os movimentos históricos que estabeleceram as relações provenientes dela (MARX, 2007, p. 96) que habilitaram o surgimento e o fortalecimento do Estado burguês. Este organiza e regula o sistema educacional a partir dos parâmetros e dentro dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Em Marx (COLILINS, 2008, p. 108) vemos que o Estado não é uma ideia, mas uma estrutura complexa, produto de um processo histórico determinado e que é preciso reconduzir aos seus determinantes:

> Marx não duvida da continuidade profunda entre a natureza e o homem. Está firmemente convencido de que os processos mentais não são diferentes dos processos cerebrais, mas a problemática em que seu trabalho se insere não é a do primado da matéria sobre o espírito, mas a do primado do indivíduo vivo sobre as representações do seu próprio espírito, embora na vida concreta dos indivíduos essas representações o dominem e pareçam determiná-los (COLILINS, 2008, p. 109).

Sempre atentos a esse referencial, realizamos entrevistas semiestruturadas cujo escopo foi conseguir levantar informações referentes à implantação da parceria público-privado no setor educacional de Santarém, verificando como elas foram realizadas, e de que modo a "Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10" alterou o cotidiano das escolas da rede municipal de ensino. Para isso, foram entrevistados os sujeitos envolvidos nesses procedimentos tanto aqueles que atuam na Secretaria Municipal de Educação quanto os que atuam nas unidades educacionais. Dialogamos com diretores, vice-diretores, técnicos – pedagogos, professores, e coordenadores que atuam na SEMED.

A busca de informação junto a esses trabalhadores da educação teve por finalidade coletar dados que pudessem auxiliar a análise dos dados oriundos dos documentos oficiais sobre a parceria. De acordo com Boni e Quaresma (2005):

> As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74-75).

De acordo com o texto, a técnica da entrevista semiestruturada é utilizada quando intentamos um direcionamento maior para o tema que se quer inquirir, pois ela delimita o volume de informações norteando para que os objetivos de obtenção dos dados sejam alcançados. Ainda no mesmo texto, percebemos que a entrevista semiestruturada oferece mais vantagem em relação ao questionário porque na entrevista é possível obter respostas mais abrangentes.

Em nossa investigação sobre a parceria IAS-PMS, além dos documentos oficiais, as entrevistas irão se constituir como um dos principais instrumentos de coleta de dados, sendo realizada com trabalhadores da educação (diretores, professores, técnicos – pedagogos) que atuam na rede municipal de ensino de Santarém-PA.

Nesses quatro de anos de pesquisa, muito embora tenha ocorrido a visita em outras, escolhemos três escolas para servir de amostragem empírica. Por sugestão da banca examinadora da tese optamos por nomeadas com pseudônimos:

- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Láurea Augusta (que possui ensino de 5ª a 8ª series) foi escolhida porque é tida como uma escola "Modelo de Gestão" no município;
- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aeroporto Diamantina (que oferta ensino de 1ª a 4ª séries), na aferição de 2007 era uma das escolas de Santarém com melhor nota no IDEB;
- A Escola de Ensino Fundamental Anexa do Planalto que fica localizada numa comunidade agrícola do Planalto santareno, porque mesmo sendo próxima ao perímetro urbano e sendo de fácil acesso, funciona em condições precárias, no atendimento às crianças que estudam nessa unidade, fato que conspurca a imaculada beleza da vitrine de eficiência propagandeada pela SEMED.

A escola Láurea Augusta foi escolhida por se ela o modelo de gestão do município e porque houve interesse da administração da SEMED, em 2009, que visitássemos e incluíssemos essa unidade na pesquisa – haja vista ter obtido uma premiação nacional no ano de 2006. Nessa escola investigamos o desenvolvimento da gestão, por meio do Programa Gestão Nota 10 e, como projeto-piloto para inovações na área de gestão, outros aperfeiçoamentos foram realizados pelo corpo dirigente da escola, a partir das diretrizes orientadas, no sentido de tornar mais gerencial o monitoramento no interior dessa unidade. Nosso interesse também foi o de buscar perceber o rebatimento dessas ações no cotidiano escolar por meio da percepção dos profissionais envolvidos.

Já a escola Aeroporto Diamantina foi escolhida porque no ano que iniciamos a nossa pesquisa, ela apresentava um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que a colocava em quinto lugar no *ranking* das 100 (cem) escolas que foram mais bem avaliadas no IDEB de 2007. Por causa disso, selecionamos essa escola e, como ela não integrava o projeto-piloto, nos interessou saber como ocorria o desenlace da gestão no dia a dia e também analisar, a partir dos documentos produzidos pela escola, de que maneira as orientações da Rede Vencer se imiscuíam formalmente nas diretrizes dessa unidade educacional e seu envolvimento no dia a dia da escola.

A terceira escola (Anexa Planalto) foi escolhida pelo fato de ser uma escola que está localizada no campo. Essa escolha ocorreu porque percebemos, durante a pesquisa, que as escolas do campo, sobretudo as anexas (como é o caso da escola Anexa Planalto), são desassistidas pela sistemática de acompanhamento do Programa Gestão Nota 10, e, por isso, despertou nosso interesse em saber como ocorre esse monitoramento à distância. Além disso,

também obtivemos informações que algumas escolas anexas funcionavam muito precariamente, algumas sem estrutura digna para ser utilizadas por crianças, funcionando em barracões, sem água, etc. contradizendo a propagando corrente no município em que a "educação era uma das melhores do país", "eficiente", etc. e, por isso, precisávamos perceber se os mais de 15 (quinze) anos de ensinamento do IAS não haviam orientado no sentido de resolver tais mazelas.

Durante o trabalho de campo foram muitas idas à SEMED, mas nem sempre conseguíamos informações ou documentos, de modo que registramos no quadro a seguir apenas as atividades que consideramos mais relevantes na coleta de dados tanto documentais, quanto em entrevistas. Realizamos ao todo 21 (vinte e uma) entrevistas com trabalhadores que atuam no setor educacional do município e também com um dirigente do partido que estava à frente do governo municipal.

Dentre os entrevistados, como havíamos percebido que os governos de duas agremiações partidárias diferentes (PFL e PT) celebraram e mantiveram a continuidade da parceria com o IAS durante mais de quinze anos, despertou nosso interesse em saber deles sobre suas motivações, suas preferências e se essa semelhança estava consoante a alguma orientação dessas agremiações que dirigiram políticas públicas educacionais semelhantes nesse município. Porém, apenas o do Partido dos Trabalhadores atendeu a nossa solicitação, já o do partido Democratas (DEM ex-PFL) não deu qualquer resposta sobre nosso pleito.

Ademais, como tínhamos interesse em saber mais detalhes sobre a implantação do "Programa Gestão Nota 10", sobre sua sistemática de acompanhamento, escolhemos trabalhadores da educação que atuam na rede pública municipal de ensino de Santarém – PA: foram cinco diretores de escola, quatro pedagogos – coordenadores que atuam na SEMED e escolas, cinco professores lotados nas escolas na área urbana e no campo, mais a Secretária de Educação do Município. Optamos por nomear os sujeitos que colaboraram na pesquisa por meio de letras.

Além desses, entrevistamos também dois membros de Conselhos de Controle Social (Conselho Municipal de Educação e Conselho Municipal do FUNDEB) para termos uma ideia sobre a atuação desses colegiados na fiscalização das ações do governo no setor educacional.

Outro interesse que nos despertou, devido ao discurso de "melhoria na qualidade da educação", foi querer saber se, depois de implantada a parceria com o IAS, a situação e os direitos dos trabalhadores tiveram algum ganho de qualidade real, se havia melhorado suas condições de trabalho e valorização, ou se essa "qualidade" era apenas fruto do discurso

propagandístico. Por causa disso, entrevistamos três líderes do Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém – Sinprosan, além do assessor jurídico que atua na defesa dos direitos desses trabalhadores da educação do município.

Em todas as ocasiões que estivemos no campo e mesmo realizando o trabalho solitário de leitura e análise dos inúmeros documentos que tivemos de estudar para realisar nosso esforço analítico, estivemos sempre atentos para perceber na política executadas no município as manifestações que tivessem relação com a manutenção da sociedade capitalista e seus desdobramentos regulamentares para a educação.

Assim, seguindo esses procedimentos, buscamos partir da pesquisa empírica seguindo até o abstrato, utilizando o raciocínio, visando deslindar as imbricações dos princípios de conexão desses fenômenos, diligenciando até atingir a totalidade do concreto. A partir de então poderemos chegar às categorias de análises como vemos expresso em "A Miséria da Filosofia" de Marx (2007, p. 98):

> Como à força de abstração transformamos todas as coisas em categorias lógicas, basta apenas abstrair qualquer caráter distintivo dos diferentes movimentos para chegar ao movimento em estado abstrato, ao movimento puramente formal, à formula puramente lógica do movimento. Se encontramos nas categorias lógicas a substância de todas as coisas, imaginamos encontrar na formula lógica do movimento o *método absoluto*, que não só explica todas as coisas, como implica ainda o movimento das coisas (MARX, 2007, p. 98).

Assim, a partir do empírico chega-se ao abstrato, ao "concreto pensado" donde advieram as categorias de análise e, nesse processo, foi possível, a partir dos dados que obtivemos, explicitar que tipo de "efetividade" pudemos perceber na parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém para a oferta educacional.

Fizemos utilização da análise de conteúdo como metodologia aplicada na análise dos dados oriundos dessa pesquisa, já que esta oferece a possibilidade de depreensão da fala dos entrevistados. De acordo com Godoy (1995), apesar da análise de conteúdo ter privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, isso não a descarta como ferramenta para a análise de outros meios de comunicação – como o escrito nos documentos oficiais da parceria IAS-PMS, por exemplo. Para ele, toda comunicação que traga "um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de

conteúdo". Levando-se em consideração a premissa de que "por trás do discurso aparente, esconde-se outro sentido que convém descobrir".

Lukács, na obra "Revolución y Antiparlamentarismo" publicada por "Ediciones Pasado y Presente", no México, em 1978, discute o desenvolvimento da sociedade como um processo unitário e, assim, não se pode determinar certa fase do desenvolvimento num aspecto da vida social, sem que seus efeitos repercutam sobre todos os outros. Para esse autor, é por causa dessa *unitariedade* que é possível apreender o próprio processo a partir tanto do ponto de vista de uma como de outra manifestação social e chegar, ainda assim, a sua compreensão (<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>).

Martins (2006) afirma que se quisermos descobrir a essência oculta de um dado objeto, superando sua apreensão como real empírico, não bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.), que podem compor tanto *métodos quantitativos* quanto *métodos qualitativos*. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais da realidade sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Ou seja, no caso dessa pesquisa não bastou apenas partir dos dados da parceira em si, mas foi necessário contrapô-los à conjuntura maior em que esse tipo de parceria está inserido, contextualizando-o na sua totalidade.

Para Jamil Cury (1987), a *totalidade* é a categoria que permite conectar, articular, o real a outros processos. Também permite observar a tensão das contradições na relação todo-parte e perceber o real como histórico. Para o autor, ignorar esta categoria seria considerar a realidade como uma sequência de níveis autônomos, em universos separados.

Como opostos, os fenômenos se identificam, e a contínua tensão entre o singular e o universal se manifesta na configuração particular do fenômeno. No caso de nossa pesquisa, o caso particular de Santarém é indicativo da possibilidade de poder analisar *in loco* a manifestação de uma diretriz política internacional, que no Brasil vem no bojo da Reforma do Estado (1995). Nesse sentido que o estudo da Parceria Público-Privado entre IAS-PMS pode ser abordado através do materialismo dialético coadunando-se com a expressão lógica da categoria marxiana de mediação entre o específico e o geral e, sendo assim, eventos como esse não podem ser compreendidos de maneira isolada por si mesma, porém deve ser caracterizado pelo "princípio da unidade e luta dos contrários".

Ressaltamos também sobre a ética que esteve presente durante o trabalho de campo e na coleta das informações, entre outros procedimentos. Sempre buscamos fornecer informações sobre os objetivos da nossa pesquisa. Para o consentimento do colaborador voluntário que participou da pesquisa, apresentávamos o "Termo de consentimento livre e

esclarecido" que após ser lido, caso houvesse aceitação, era assinado em duas vias: uma para o pesquisador e outra para o voluntário.

Estes foram os procedimentos utilizados na elaboração do trabalho acadêmico que resultou nessa tese que está organizada conforme veremos a seguir.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A primeira parte refere-se à introdução do trabalho, em que dizemos o objetivo da pesquisa, onde explicitamos a discussão que embasará nossa concepção sobre a problemática referida, percebendo em que contexto o Instituto Ayrton Senna se relaciona dentro dessa reformulação por qual está passando o capitalismo atualmente em que Organizações Multilaterais definem estratégias para ser implantadas nos países em desenvolvimento. Também nos referimos a nossa opção teórica cuja base se assenta no método dialético, evidenciando, dessa forma, os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores das análises que compõem esse trabalho.

O primeiro capítulo trata da organização da rede municipal de ensino, onde apresentamos os dados referentes ao fluxo escolar que leva em consideração os percentuais de aprovação, reprovação e evasão escolar nos anos de 1996 a 2011. Também explicitamos nesse capítulo uma discussão a partir dos dados sobre a situação da gestão democrática contrapondo-a a gestão gerencial – que é a proposta do IAS. Para tanto, analisamos o processo eleitoral para os cargos de direção de escola, o acesso à informação, a fragilidade dos vínculos empregatícios dos trabalhadores da educação e os órgãos de controle social.

O segundo capítulo inicia tratando sobre a postura dos gestores em relação à gestão democrática relacionada ao acesso às informações do setor educacional. Também buscamos evidenciar as condições políticas favoráveis à longevidade da parceria com o IAS durante os governos do PFL e PT no município. Outra análise empreendida neste capítulo diz respeito a uma investigação detalhada que fizemos no Instrumento Particular de Parceria, que é o documento jurídico que diz os direitos e deveres dos parceiros (Prefeitura de Santarém e Instituto Ayrton Senna). De forma pormenorizada, pontuamos item por item analisando minuciosamente não apenas esse documento, mas também o Contrato de Prestação de Serviços celebrado com uma terceira empresa (AUGE), que foi imposta pelo IAS, para

receber dinheiro público em troca do monitoramento dos dados oriundos do setor educacional de Santarém.

O terceiro capítulo analisa as ações e os desdobramentos da atuação do Programa Gestão Nota 10 na rede municipal de ensino. Esse programa de gestão realizou uma alteração tanto em nível de Secretaria Municipal de Educação quanto em nível de unidade educacional e por essa razão fizemos a análise da alteração das rotinas nos ambientes escolares. Analisamos as metas impostas para ser alcançadas pelas escolas integrantes da rede municipal de ensino, ocasião em que se responsabiliza, de maneira assaz intensificada, o trabalho docente pelo alcance ou não das referidas metas. Realizamos também uma analogia tanto com os resultados apresentados em número de aprovação quanto com os resultados obtidos por Santarém no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, neste caso comparando com resultados conseguidos por escolas de outros municípios que não possuem parceria com o IAS. Neste capítulo evidenciamos que a responsabilização e a intensificação do trabalho docente criam situações em que o professor é compelido a apresentar dados cada vez mais alteados sob a pena de lhe ser imputada a pecha de "incompetente" e, com isso, passa-se a naturalizar uma prática, que não é admitida oficialmente, que pode favorecer o aparecimento da progressão automática da maioria dos alunos matriculados na rede municipal de ensino – sobretudo, daqueles que estão nas séries alvo da aferição do governo federal (5º e 9º anos).

A última parte da tese é destinada às considerações finais. Nela fazemos uma reflexão a partir dos resultados que obtivemos por meio da análise dos dados oriundos dessa parceria público-privado relacionando-os ao nosso referencial teórico e às concepções que defendemos ao longo do texto.

1 OS INDICADORES DE GESTÃO EM SANTARÉM – PA

Inicialmente, neste texto, iremos discorrer sobre o campo que estamos estudando, por isso fazemos uma discussão que contextualize a rede municipal de ensino de Santarém – PA sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED. Esta secretaria segue as orientações do Instituo Ayrton Senna – IAS desde o ano de desde 1997, conforme nossas análises poderão evidenciar.

Entre 1997 e 2000, segundo informações da SEMED, ao IAS coube o papel de prestar assessoria por meio do programa "Acelera Brasil", e a partir de 1999 foi implantado o Programa "Se Liga", sendo Santarém-PA foi uma das cidades pioneiras na implantação dos Programas do Instituto Ayrton Senna no Brasil. De acordo com as coordenadoras desse Programa no município, o IAS também aprendeu com o que foi executado na SEMED tendo, da mesma forma, aperfeiçoado seus programas a partir dos resultados obtidos na rede municipal de ensino. Um exemplo disso ocorreu quando no início da parceria (em 1997) foi implantado o programa "Acelera Brasil", mas, como estava ainda em sua fase incipiente, não obteve resultados satisfatórios.

O crédito a esse insucesso é mencionado ao fato de nesse período a ênfase ter sido dada ao Programa Correção de Fluxo, seguindo a metodologia de trabalhar inicialmente com alunos alfabetizados, mas depois ter optado por misturar esses alunos com outros que não eram alfabetizados. Segundo a SEMED, essa mistura contribuiu para que os resultados dessa ação dessem errado. Com essa experiência malograda, o IAS buscou o aperfeiçoamento da sua metodologia e com a implantação do programa "Se liga" separou alfabetizados de não alfabetizados, dando atenção distinta aos alunos que reprovavam de ano porque não sabiam ler, aperfeiçoando assim o Programa Correção de Fluxo como podemos ver no **Erro! Fonte de referência não encontrada.** a seguir:

Quadro 1: Programa Correção de Fluxo

Acelera Brasil	**Se liga**
Corrige o fluxo escolar dos alunos com garantia de aprendizagem e saltos nas séries. Atende alunos alfabetizados de 09 a 14 anos, matriculados no 3º e 4º anos, prioritariamente.	Alfabetiza alunos com distorção idade-série matriculados até o quinto ano do ensino fundamental. Atende alunos não alfabetizados de 9 14 anos, matriculados do 3º ao 5º ano.

Fonte: Site do Instituto Ayrton Senna (http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas)

A partir de 2001, foi oferecido para o município um novo Programa chamado “Escola Campeã” no qual, além de constar o programa de Correção de Fluxo, trazia também os programas de Gestão Municipal e Gestão da Escola. A aceitação desse novo enfoque se deu porque já havia um diagnóstico apontado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995) em que se dizia da necessidade de um novo modelo de gestão para o setor público, que fora seguido pelo IAS, se coadunando com o ideário dos gestores que estavam à frente da SEMED na época. Havia a indicação de que “o problema da educação no Brasil era de gestão” – inclusive expresso na concepção e no discurso oficial do IAS que era divulgado pelas coordenadoras do Instituto Ayrton Senna.

Aqui, é necessário fazer uma observação: não concordamos, contudo, com o discurso que aponta que os problemas relacionados à educação podem ser solucionados tão somente com a gestão dos recursos (humanos e materiais), porque isso afasta a reivindicação de que é preciso investir mais recursos no setor público e, em especial, na educação. Essa assertiva gerencial afasta a discussão de que há falta de investimento do governo por meio de uma política mais efetiva voltada à melhoria das condições do setor educacional e isso passa impreterivelmente pela alocação de mais recursos.

A necessidade de maiores investimentos na área da educação, inclusive, foi sinalizado pela Comissão Especial que analisou o Plano Nacional de Educação (PNE – PL 8035/10), na Câmara Federal, quando, em 26 de junho de 2012, aprovou o PNE destinando 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) para ser investido na educação do país. Porém, tal Projeto de Lei ainda precisa tramitar no senado e ser sancionado pela Presidência da República. Atualmente, segundo o site oficial da Câmara dos Deputados, a União, Estados e Municípios aplicam juntos aproximadamente 5% do PIB, contribuindo para que os trabalhadores da educação tenham a profissão mais desvalorizada do país.

Voltando aos dados de Santarém para continuar a apresentação dos períodos em que se desenvolveram a parceria com o IAS: a partir de 2005 foi proposto pelo Instituto um programa de gestão sob o título de “Rede Vencer” (que chamaremos também de REDE com vigência até 2012), o qual foi aceito pela Prefeitura e celebrado por meio do Instrumento Particular de Parceria (IPP) Nº 1239/2005. Nesta parceria atual já consta um programa de gestão chamado “Programa Gestão Nota 10”, cujas ações são voltadas ao gerenciamento de toda a rede municipal de ensino de Santarém, atuando com os gestores e os técnicos-pedagogos.

Há também o Programa Circuito Campeão, que desenvolve ações com estudantes das séries iniciais introduzindo nas escolas e na Secretaria de Educação uma cultura de gestão

focada em resultados de aprendizagem, por meio de políticas de alfabetização e de acompanhamento; e do programa de Correção de Fluxo que foi o primeiro a ser implantado em Santarém, conforme o descrito no Quadro 01.

Contudo, é importante fazer o registro de que tivemos dificuldade, contudo, de obter alguns dados referentes à parceria que ocorreu entre 1997 e 2004 que fossem oriundos diretamente da documentação oficial da SEMED porque, segundo informações da gestão atual, a SEMED foi "saqueada" na transição do governo de Joaquim de Lira Maia (do Partido da Frente Liberal – PFL – atual Democratas - DEM) para o governo de Maria do Carmo Martins Lima (do Partido dos Trabalhadores – PT). Esta informação também foi divulgada pelo jornal "A Gazeta de Santarém", na Edição Nº 764 de 08 a 14 de janeiro de 2005, que registrou esse acontecimento por meio de fotografias ilustrando o momento em que algumas pessoas retiravam equipamentos de informática, arquivos e até mesmo, de acordo com a Secretaria de Educação, o mobiliário (como os armários de arquivos) das dependências desse órgão público. De maneira que, quando a prefeita Maria do Carmo tomou posse em 2005, encontrou o prédio da Secretaria de Educação sem nenhum móvel, sem equipamento de armazenamento de dados e sem nenhum arquivo.

O procedimento de esvaziar os arquivos da SEMED, adotado ao final dessa gestão, tem resultado em certos obstáculos para a obtenção de documentos oficiais do período, pois os documentos simplesmente desapareceram. Por causa disso, tivemos de nos valer de materiais de divulgação que foram confeccionados pela SEMED à época; de um artigo de autoria da coordenadora do Programa Escola Campeã em que se discute a evolução dos dados a partir da parceria com o Instituto Ayrton Senna, das informações prestadas pela Coordenadora da Rede Vencer em Santarém e de cópias de documentos, como Relatórios, oriundos de arquivos pessoais de pessoas que trabalhavam nessa época na SEMED e se dignaram a ajudar na pesquisa.

Já em relação ao período atual (2009 a 2012) em que estamos desenvolvendo essa pesquisa, os dados acerca da parceria a partir de 2005 estão sendo conseguidos, mas com certos obstáculos burocráticos. Porém, aos poucos fomos conseguindo obter as informações contando com a boa vontade da equipe que atua na Rede Vencer da SEMED e, em especial, a disponibilidade da pessoa de sua coordenadora.

Conseguimos uma cópia de um importante documento desse período. Trata-se do "Relatório Final de Santarém – Pará – Programa Escola Campeã 2001 – 2004" produzido pela SEMED e direcionado à Fundação Banco do Brasil, ao Instituto Ayrton Senna e à Prefeitura Municipal de Santarém. Nesse documento, encontramos o registro de que não havia no

município, no ano de 1997, nenhum tipo de acompanhamento da rede municipal de ensino por parte da Secretaria de Educação e que essa situação prosseguiu dessa forma até o ano 2000. Essa falta de instrumentos de gestão é apontada pelo relatório como uma situação que teria corroborado para que, nos anos iniciais da parceria com o IAS, os índices de reprovação gravitassem em torno de 18% e o de evasão ao redor de 12% e, por essa razão esse percentual permaneceu inalterado até o ano 2000 – como mostra os dados constantes no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Indicadores da Educação em Santarém, antes dos Programas de Gestão.

Situação do aluno	Anos antes da sistematização dos programas de gestão				
	1996	1997	1998	1999	2000
Aprovação	68%	72%	73.7%	71%	70%
Reprovação	18.2%	15.3%	14.1%	17.3%	18%
Evasão	13.8%	12.8%	12.2%	11.8%	12%

Fonte: Setor de Estatística da SEMED/STM/ 2012.

O referido relatório sugere que esses resultados sinalizavam uma necessidade da Secretaria de se apoiar em um diagnóstico educacional do município que fosse dotado de instrumentos gerenciais tais como: "Plano Municipal de Educação, Planos Anuais de Trabalho, Programa de Ensino, Rendimento Escolar, entre outros", o que inexistia até então. De acordo com o documento, todos esses instrumentos seriam aperfeiçoados posteriormente como esforço da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém.

O resultado da implantação de ações voltadas à gestão do sistema educacional e da escola a partir da Escola Campeã está registrado pela SEMED nas taxas de aprovação, reprovação e evasão constantes no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Indicadores da Educação em Santarém – PA (Programa Escola Campeã).

ANOS	IAS – ESCOLA CAMPEÃ			
	2001	2002	2003	2004
Aprovação	80.6%	86.1%	87.7%	87.7%
Reprovação	11.5%	9.2%	9.1%	9.7%
Evasão	7.8%	4.7%	3.2%	2.5%

Fonte: Setor de Estatística da SEMED/STM/ 2012.

Podemos observar de acordo com as informações do relatório que no período de vigência do Programa Escola Campeã (2001 a 2004), o índice de aprovação aumentou paulatinamente saindo de 68% em 1996 e chegando a 87,7% em 2004. Movimento semelhante ocorreu com a taxa de reprovação que foi minorando com o passar dos anos, já

que quando observamos esse percentual em 1996 notamos que se encontra em 18,2% e vai diminuindo ao longo dos anos chegando a 9,7% em 2004. A taxa de evasão também se tornou diminuta passando de 13,8% em 1996 chegando a parcos 2,5% em 2004. A alteração observada nesses indicadores sugere que houve mais êxito nesse período do que quando não havia ferramentas claras de gestão. Aliás, essa é a impressão pintada com tinta mais forte no referido Relatório.

Na fase mais atual da parceria vamos analisar os dados de 2005 a 2011, pois ainda não acabou o ano letivo de 2012 e é pouco provável que consigamos os dados de 2012 ainda na gestão do governo atual. Isto porque o governo não conseguiu eleger seu sucessor e haverá uma mudança onde assumirá um prefeito de um partido antagônico ao do governo atual a partir do início de janeiro de 2013. Essa mudança de prefeito e, consequentemente de grupo político virá acompanhada de uma mudança geral no quadro de coordenadores da Secretaria de Educação e por isso não há qualquer certeza acerca do desenlace que ocorrerá após essa transição. Por prudência então analisaremos os dados de 2005 até o ano de 2011, pois se tratam de informações que já estão consolidadas pela SEMED e que estamos tendo acesso por meios oficias, tais como os dados que observamos no Quadro 4:

Quadro 4: Indicadores da Educação em Santarém – PA na vigência do Programa Rede Vencer.

ANOS	IAS – REDE VENCER						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Aprovação	84.6%	84.3%	85.9%	88.2%	89.7%	90%	90.4%
Reprovação	12%	12.7%	11.6%	10.1%	8.5%	8.5%	8.6%
Evasão	3.4%	3%	2.4%	1.7%	1.8%	1.5%	1.1%

Fonte: Setor de Estatística da SEMED/STM/2012.

Pois bem, quando verificamos os índices obtidos no período de vigência da REDE e comparamos com o resultado do Programa anterior percebemos que o índice de aprovação caiu saindo do percentual de 87,7%, em 2004, para 84,3% em 2006, entretanto posteriormente voltou a subir novamente chegando ao píncaro de todo o período observado atingindo 90,4% em 2011. Da mesma maneira, há também alteração na taxa de reprovação que passa a aumentar alcançando 12,7% em 2006 com decréscimo observado nos anos seguintes até registrar 8,6% em 2011. Quanto à evasão escolar o resultado mostra que houve um pequeno aumento em 2005 e 2006 em relação a 2004, mas voltou a decrescer até registrar a taxa minorada de 1,1% em 2011.

Observando a evolução dessas taxas que foram registradas pela SEMED no decorrer do processo de implantação das políticas de gestão no município poderíamos ser levados a

concordar, com base nesses resultados, com a visão oficial de que a implantação do modelo gerencial trazido pelo IAS foi o que forneceu esse incremento, mas será melhor ainda esperar um pouco mais, pois ainda há muitas outras nuances a observar antes de efetivarmos qualquer conclusão.

Por isso, é necessário fazer uma ampla discussão que possa ser mais abrangente e que leve em consideração os diversos fatores envolvidos nas práticas de gestão implantadas tanto em nível de sistema municipal quanto em nível de escola, já que nestas são cumpridas as diretrizes emanadas da SEMED que são ditadas, em última análise, pelo IAS, conforme veremos quando discutirmos o Instrumento Particular de Parceria Nº 1239/2005, o qual formaliza juridicamente o papel de cada parceiro. Esse esforço é necessário para que possamos ir mais além e aprofundar a nossa busca, ultrapassando os dados oficiais que são apresentados pela Secretaria de Educação de Santarém. Por causa disso passaremos a verificar agora como está organizada a rede municipal de ensino em Santarém para, depois disso, discutir sobre essa parceria celebrada entre o IAS e a PMS.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A nomenclatura organizacional utilizada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) em Santarém diferencia e classifica sua área de atuação dividindo-a em cidade e campo. A Cidade se refere à área urbana do município, já a área denominada de campo é composta por seis regiões: Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande, Planalto, Tapajós e Várzea. Essas regiões juntas possuem 453 (quatrocentos e cinquenta e três) escolas que atendem 61.633 (sessenta e um mil seiscentos e trinta e três) alunos, dos quais 30.725 (trinta mil setecentos e vinte cinco) estudam na área urbana denominada de “cidade” e 30.908 (trinta mil novecentos e oito) na área denominada de “campo”, como vemos no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Dados da Educação em Santarém

Região	Nº de Escolas	Nº de alunos do Ensino Fundamental			Nº de alunos Pro Jovem	Nº de alunos da EJA	Nº de alunos da creche	Nº de alunos do Pré-escolar	TOTAL GERAL
		de 9 anos	de 8 anos	Total					
CIDADE	70	18829	4201	23030	0	2418	658	4619	30725
CAMPO									
Planalto	155	5581	5155	10736	0	984	19	1556	13295
Arapiuns	69	1728	1443	3171	0	288	0	442	3901

Lago Grande	68	2647	2543	5190	0	332	0	817	6339
Várzea	44	1020	1639	2659	0	66	0	278	3003
Tapajós	32	1420	1375	2795	0	28	0	517	3340
Arapixuna	15	422	441	863	0	15	0	152	1030
TOTAL GERAL DO CAMPO									30908
TOTAL GERAL	453	31647	16797	48444	0	4131	677	8381	61633

Fonte: Setor de Estatística/SEMED (02/05/2012).

1.2 A PECULIARIDADE DA REGIÃO DO CAMPO: A NUCLEAÇÃO

O termo “campo” é utilizado para indicar áreas geográficas de Santarém que ficam afastadas do centro urbano. Nessas áreas foi colocada em prática uma estratégia denominada de “Nucleação” que consistiu em agrupar várias escolas e colocá-las sob a direção administrativa de uma única denominada de “Escola-Polo”. As numerosas escolas agrupadas hierarquicamente abaixo da Escola-Polo recebem o nome de Escolas-Anexas e se caracterizam por não possuírem diretor, nem vice-diretor e tampouco secretários, já que não possuem qualquer corpo administrativo instituído e funcionam, na prática, como salas de aula longínquas da Escola-Polo.

De acordo com a SEMED, essa estratégia foi necessária porque o município não tinha condições de colocar o quadro administrativo completo com diretor (a), vice-diretor (a) e secretário (a) em todas as 453 (quatrocentas e cinquenta e três) escolas de Santarém, sendo que muitas dessas unidades educacionais atuavam com uma ou duas salas de aula em comunidades rurais de difícil acesso e muito distantes do centro urbano, como podemos perceber no relato abaixo de uma das servidoras do Setor de Inspeção Escolar da Secretaria de Educação.

> Havia problemas com as escolas multisséries e como muitas escolas funcionavam em barraquinhas e não tinha como a Prefeitura designar um diretor e um secretário pelo fato de serem dez alunos ou quinze alunos e ai a gente sentia dificuldade em expedir a documentação. O que foi que aconteceu? Nós fizemos um projeto e encaminhamos ao Conselho Estadual de Educação porque na época as escolas municipais eram vinculadas ao Conselho Estadual e eles aprovaram o projeto e baixaram essa Resolução que é a 629, mas só para as escolas de primeira a quarta séries na época. Então essa legislação era exclusiva para o município de Santarém. As escolas eram vinculadas ao Conselho Estadual porque em 1996 não havia o sistema municipal. A resolução embora seja de 1996 ainda continua sendo referência

> porque ela não tem tempo limitado (Professora que trabalha no setor responsável pela Inspeção Escolar da SEMED).

Pelo relato é possível perceber que o processo de agregar unidades educacionais que possuem estruturas mais precárias no campo a outras escolas cuja estrutura seja melhorada teve seu início amparado pela promulgação de uma Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará. Trata-se da Resolução Estadual 629, de 02 de outubro de 1996, que "determina os processos para escolas da zona rural – ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª séries". Nessa resolução encontramos quatro diretrizes para a efetivação desse procedimento. Ela designa que as escolas criadas no campo são consideradas anexas das escolas devidamente autorizadas e localizadas em suas proximidades que já estejam em funcionamento. Essas escolas assumem a função de expedição de documentos comprobatórios de conclusão de séries, assim como a assistência administrativa e pedagógica voltadas para as escolas anexas. Na Resolução Estadual 629/1996, as escolas que recebem as anexas foram denominadas de "Escolas Sede", mas atualmente a nomenclatura utilizada pela SEMED para designar a escola onde se concentra a administração das anexas é "Escola-Polo".

Na Coordenação de Educação do Campo da SEMED, a administração dessas escolas é dividida. Em uma área reúnem todas as comunidades cujo acesso se dá por intermédio de rios e na outra ficam as escolas em comunidades de terra firme. Assim temos duas regiões: "Região de Rios e "Região do Planalto". Para termos noção dessa organização, no "campo" existem 407 escolas. Dessas, 252 escolas estão localizadas em comunidades onde o acesso ocorre por meio fluvial e 155 escolas estão situadas na região do planalto. Dessas, temos 72 Escolas-Polo na região de rios que possuem 180 escolas anexas enquanto que na região do Planalto são 34 escolas funcionando como Polo para 121 escolas anexas.

A Figura 1 a seguir mostra o percentual total referente à nucleação no campo do município de Santarém – PA:

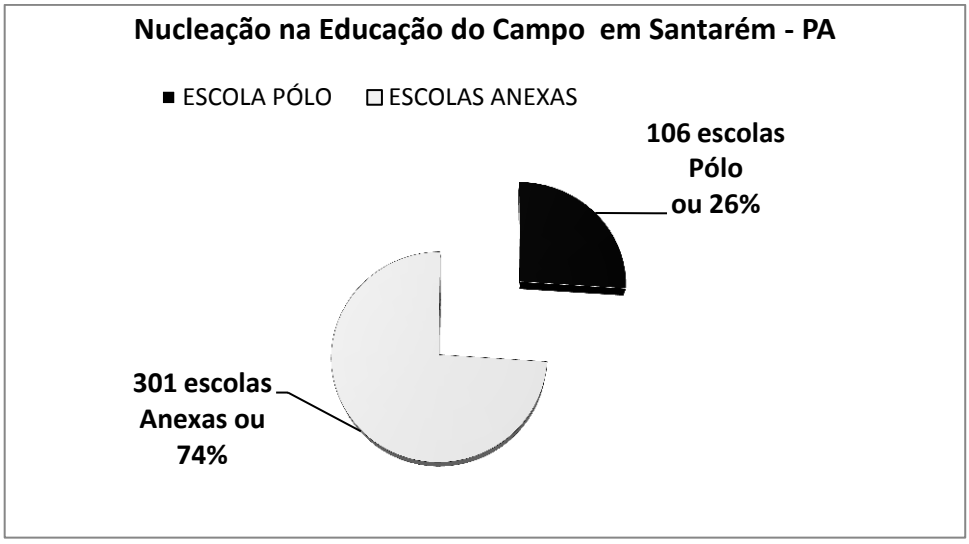


Figura 1: Nucleação em Santarém – PA.
Fonte: SEMED/Ed. do Campo.

Como já aponta a figura da nucleação, a maioria das escolas do campo não possui autonomia administrativa, já que 74% das escolas em funcionamento na zona rural são anexas enquanto que apenas 26% são Escolas-Polo. Em números absolutos temos 106 Escolas-Polo que são responsáveis por 301 unidades educacionais anexas. Ou seja, a estrutura organizacional em vigor, por causa da Nucleação, centraliza a administração da maioria das unidades educacionais num número diminuto de escolas, o que acaba tolhendo a comunidade das escolas anexas a participarem ativamente das decisões que envolvem a vida escolar de seus familiares, o que em última análise se distancia de um modelo de gestão democrática, pois muitos membros de muitas comunidades escolares pertencentes a essas escolas anexas ficam alheios ao processo que envolve a discussão e encaminhamentos para a tomada de decisões. A Figura 2 a seguir mostra a distribuição geográfica das escolas da área urbana e do campo.

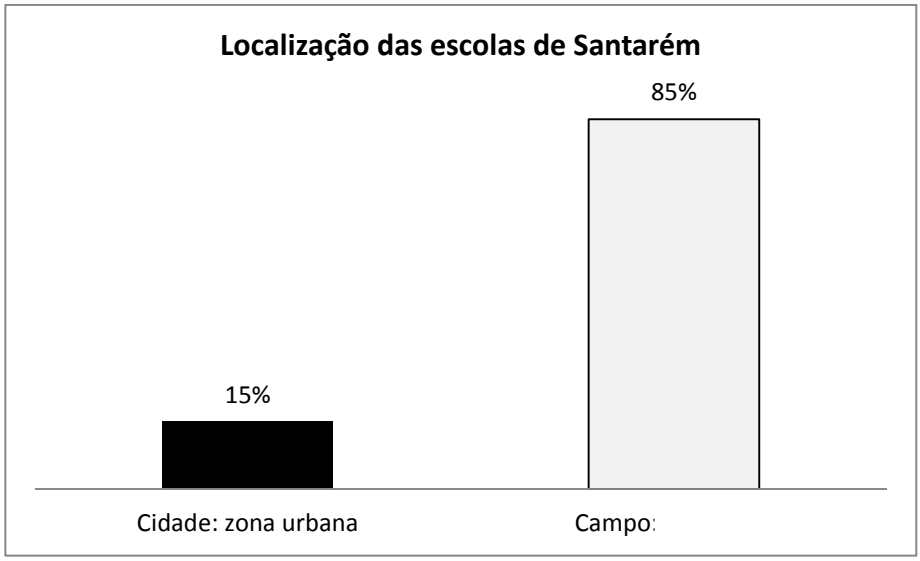


Figura 2: Localização das escolas de Santarém.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED.

Nessa figura, com a localização das escolas de Santarém percebemos que, se levarmos em conta a quantidade total das escolas do município, que são 453 (quatrocentos e cinquenta e três) educandários, vemos logo que a maioria, ou seja, 383 (trezentos e oitenta e três) estão localizados no Campo, onde está sendo colocada em prática a Nucleação e, por conseguinte, a centralização da gestão educacional em Santarém. De imediato percebemos que 85% das escolas de Santarém experimentam a centralização na gestão educacional por meio da estratégia da Nucleação – o que não é um número irrelevante.

Para que possamos melhor analisar vamos ampliar nosso raio de visão diluindo esse número astronômico que se refere ao número de escolas do campo. Para isso vamos continuar enfocando a centralização da gestão, mas agora levando em consideração e somando também o número de escolas da zona urbana. Ora, de acordo com os dados fornecidos em maio de 2012 pela SEMED, existem 70 escolas na zona urbana (o que representa apenas 15% do total das escolas do município), que possuem corpo administrativo, assim, podemos adicionar a esse número as 106 Escolas-Polo localizadas no campo que também possuem diretores. Desse modo, das 453 (quatrocentas e cinquenta e três) escolas que funcionam no município, encontram-se somente 171 (cento e setenta e seis) que possuem corpo dirigente instituído, o que corresponde a 38%, e, portanto, à minoria, do total das escolas de Santarém. Desta maneira que, dada à centralização da gestão, esse número escasso de escolas decide a vida e os destinos dos outros 62%, ou, em números absolutos, decide por 282 (duzentas e oitenta e duas) unidades educacionais.

Trata-se de uma análise simples, baseada no que demonstram os números, que já apontam, grosso modo, que é minorada a gestão democrática no setor educacional em Santarém, isso porque a gestão democrática da educação pressupõe a prática de estabelecer instrumentos, de acordo com a legislação, que favoreçam a organização social redundando em participação tanto na formulação das políticas educacionais quanto no planejamento e, sobretudo, na tomada de decisões, como já mencionou Vitor Paro (2002). Os números permitem perceber que a tendência observada é a ocorrência da centralização na educação do município.

A centralização permite depreender que os mecanismos que podem favorecer a gestão democrática e a participação estão minorados nesse modelo. Porém, vamos retomar esse assunto mais adiante quando observarmos de modo mais detalhado os interstícios da gestão da educação em Santarém levando em consideração até mesmo o processo de eleição direta para diretores que ocorreu em 2010 e o desenlace disso hodiernamente.

Apesar do que apontamos, a SEMED considera a Nucleação como uma boa ferramenta de gestão e por causa disso é que está sendo colocada em prática na área do campo da rede municipal de ensino de Santarém. Entretanto, se houver demanda nas comunidades rurais, motivadas pela preferência ou necessidade dos comunitários matricularem seus filhos em outras escolas mais distantes, existe a garantia do transporte escolar, já que funciona no município o programa de transporte escolar que tem por escopo atender a essas comunidades situadas distantes do meio urbano. Isso ocorre no caso de comunidades em que suas escolas não possuem estrutura física e/ou didático-pedagógica ou, ainda, nem a série adequada à demanda dos alunos. Nesses casos o poder público se encarrega de fornecer meios de transporte para que os estudantes sejam conduzidos até outra comunidade onde haja escolas melhor estruturadas que sejam capazes de suprir as demandas desses comunitários.

De acordo com o sítio governamental (www.fnde.gov.br), atualmente os alunos das escolas do campo têm o amparo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Atualmente, o Ministério da Educação executa dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate). O objetivo de ambos é o atendimento de alunos que são moradores do campo – pelos estados e municípios,

Nos dois programas, o governo federal facilita linhas de créditos ou repassa dinheiro diretamente para o ente da federação atendido. No programa “Caminho da Escola” (Resolução nº 3, de 28 de março de 2007) o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) concede aos Estados e Municípios linha de crédito especial para a

aquisição de ônibus, miniônibus, micro-ônibus e embarcações de acordo com a necessidade de cada localidade atendida. No Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004), o auxilio ocorre por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e municípios. Mas embora haja o transporte escolar funcionando nas comunidades do campo, isso não é capaz de suprir a necessidade da existência da Nucleação, pois a demanda é muito grande dada à extensão territorial do município e o número elevado de escolas nessa área, uma vez que, de acordo com documentos oriundos do Setor de Estatística da SEMED, são 383 (trezentas e oitenta e três) escolas municipais em funcionamento no campo.

Segundo servidores do setor responsável da SEMED pela autorização e funcionamento de escolas no município, há critérios para a existência e funcionamento de escolas no campo e mesmo as escolas anexas precisam ter uma estrutura mínima para que o Conselho Municipal de Educação autorize o funcionamento da unidade educacional. De acordo com as informações da servidora do Setor de Inspeção:

> A Escola-Polo é responsável pela guarda dos arquivos e expedição de documentos... Já as escolas anexas funcionam só com o professor em sala de aula e a servente para fazer a merenda escolar [*dos alunos*]. Só que a estrutura física do anexo precisa ter a mesma estrutura da [*Escola*] Polo. Tem que atender os mesmos requisitos: tem que ter a sala de aula com 48m^2, tem o refeitório, precisa ter a cozinha, um pátio de alimentação e os banheiros, as instalações necessárias. O que não é necessário nos anexos é somente o bloco administrativo (Setor de Inspeção, junho de 2012).

O parágrafo terceiro, do artigo primeiro, da Resolução 629/1996 diz que é necessário que a "Escola Rural tenha regularidade na sua escrituração". Isso significa que ela deve conter todos os itens apontados como requisitos pelo Setor de Inspeção para o seu funcionamento. Isso é importante porque ajuda a atender melhor as crianças que estudam nessas unidades escolares. Porém, nem todas as escolas que estão em funcionamento na zona rural de Santarém atendem a esses requisitos, o que destoa do discurso de eficiência, competência e compromisso com a educação, que é reforçado pela parceria com o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional, sendo opulentamente propagandeada no município.

Bem próximo à área urbana da cidade de Santarém – PA, na região do Planalto, na Rodovia Santarém–Cuiabá (BR–163), há uma comunidade que chamaremos pelo alônimo de "Comunidade Agrícola". O acesso a essa comunidade é simples e fácil uma vez que a pavimentação do asfalto é bastante conservada e pode-se chegar a ela em 30 minutos, sem

sobressaltos, numa velocidade média de 60 km/h. Nesse local funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Anexa Planalto que foi inaugurada em 10 de fevereiro de 2000. O que chama a atenção em relação a essa escola é que ela funciona à margem das ações de vitrine da SEMED, pois as informações que obtivemos durante o trabalho de campo davam a entender que a situação dessa escola era de extrema precariedade. A facilidade do acesso a esse local permitiu que fizéssemos uma visita à Comunidade Agrícola para constatar *in loco* se havia veracidade nessas informações, pois elas contraditavam frontalmente o discurso da eficiência na educação ostentada pública e oficialmente pelos gestores municipais.

Para se ter uma ideia da situação periclitante encontrada, salta aos olhos num primeiro momento a precariedade e o improviso que imperam nessa unidade educacional. Iniciando o relato desse martírio, a escola não tem água, isso porque a bomba d'água da comunidade está com defeito desde o ano de 2011. Como a água é questão de sobrevivência e como o poder público não moveu esforços, mesmo diante dos apelos dos representantes legítimos da comunidade, para resolver o problema da bomba d'água até mesmo para abastecer a escola, os comunitários se reuniram e fizeram uma coleta para furar um novo poço e comprar uma bomba d'água pequena – pois um equipamento grande capaz de abastecer toda a comunidade é muito caro e os mesmos não dispõem de condições materiais para tanto.

Segundo dados fornecidos pela líder comunitária da Comunidade Agrícola o montante dos gastos envolveu cerca de R$ 15.000,00 (quinze mil reais), mas para conseguirem chegar a esse valor, os comunitários tiveram de contar com a ajuda de uma empresa Avícola que está instalada na comunidade, pois a empresa compra frangos dos comunitários e a falta de água prejudicaria e muito a comercialização que já tinha sido estabelecida com comunitários dessa área. De toda forma, a preocupação dos líderes é que o poço, por ser pequeno, não possa dar conta de continuar fornecendo água no verão forte, já que nesse período se não for muito profundo a tendência dele é secar.

Quanto à escola em si, observamos que a estrutura física da mesma não está compatível com o serviço que está prestando devido à demanda da comunidade, pois ela atende a quatro séries e já teve até 57 (cinquenta e sete) alunos, mas não tem nenhum banheiro e tampouco instalações sanitárias para atender às crianças que nela estudam. Em 2012 a escola atendeu 34 (trinta e quatro) crianças. No lugar dos banheiros há uma estrutura construída em alvenaria, porém não instalaram vasos sanitários no local onde as crianças realizariam suas necessidades fisiológicas. Por causa disso, os pais dos alunos se reuniram e resolveram cavar um buraco improvisado como retrete (o que dificulta as condições de

higiene) que foi feito nos fundos para que seus filhos tivessem um local para atendê-los em alguma necessidade urgente relacionada à excreção e/ou evacuação durante o horário de aula.

A escola Anexa Planalto funciona com quatro séries, mas só foi construída uma única sala de aula. Embora tenha ofertado ensino de 1º a 4º anos, no ano de 2011 ocorreu um tremendo impropério. A SEMED disponibilizou apenas cem horas e somente um único professor para atender esses alunos. Por essa razão, as aulas tiveram de ser feita da seguinte forma: todas as quatro turmas (1ª ao 4º ano) de uma vez só, na mesma sala de aula e num único turno, por meio da oferta de aula em sala multisseriada. Não havia merendeira e também nenhum outro funcionário que pudesse realizar a limpeza da escola, de modo que a higiene e a merenda das crianças também ficaram comprometidas. A única professora da escola tinha de se revezar fazendo a merenda e também a limpeza da escola, o que configura uma situação que pode ser considerada, no mínimo, absurda.

Figura 3: A sala de aula que atende as crianças do 1º ano, da Escola Anexa Planalto, Comunidade Agrícola.
Foto: Walter Sousa

As informações abaixo são da docente que ficou responsável por esse trabalho:

> No ano passado [*2011*] a Secretaria não contratou nenhum outro professor e tivemos que fazer o que era possível para que os alunos tivessem as aulas... Era muito difícil e não dava para realizar um bom trabalho porque antes de começar a aula tinha que limpar a escola pra poder dar aula porque não tinha servente. Na parte da aula era muito difícil também porque não tinha como trabalhar as quatro turmas... Então porque 1º e 2º anos têm que alfabetizar... Então eu fazia assim: as tarefas que eu passava para 3º ano, o 4º ano já copiava porque eram mais próximos e enquanto isso, que eles ficavam fazendo [*a tarefa*], eu trabalhava com o 1º e 2º anos, e ainda tinha que parar de dar aula pra ir fazer a merenda das crianças porque a Secretaria não contratou nem servente ano passado [*2011*] e como não era toda vez que dava estragou muita merenda das crianças, era horrível... Mas esse ano [2012] já melhorou muito porque é ano eleitoral né? E eles já contrataram até uma servente e mais dois professores porque não tem condições de fazer alfabetização em turmas multisséries, como foi ano passado. Mas ainda falta resolver o problema da água e do banheiro que não tem (Professora da Zona Rural, junho de 2012).

Como mencionado, existe apenas uma sala de aula construída nessa escola e por isso os comunitários tiveram de improvisar outras salas para que pudessem ser ministradas as aulas no ano de 2012. Por causa da ausência do poder público municipal na comunidade, os moradores da Comunidade Agrícola, visando ampliar as instalações da escola municipal, construíram por conta própria uma área atrás da escola que serve para guardar a merenda escolar e onde também se guardam alguns materiais de leitura utilizados pelos alunos. Dessa maneira, uma pequena sala na frente da escola que fora projetada para funcionar como uma pequena secretaria foi adaptada e está sendo utilizada para atender as crianças que cursam o 2º ano. Já a sala de aula que consta do projeto original da escola, por ser maior, é utilizada para atender a turma multisseriada onde funciona o 3º e o 4º anos juntos, dividindo o mesmo espaço, no mesmo horário de aula. Já a turma de 1º ano funciona de manhã num barracão improvisado em frente à escola (Figura 3).

As lideranças da comunidade, como a presidente da Associação de Moradores, vêm realizando praticamente uma *via crucis* junto às autoridades da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação na tentativa de resolver o problema da falta de água que afeta a comunidade e, por extensão, também a escola. Ocorre que esse abandono do poder público obrigou os moradores a fazer uma coleta e assim compraram um pequeno motor capaz de abastecer minimamente a comunidade e a escola. Segundo a líder comunitária ele não será suficiente para enfrentar o verão que é bastante quente e seco nessa região, onde é comum a sensação térmica gravitar em torno e acima dos 38º C (http://jornaldotempo.uol.com.br/previsaodotempo.html/brasil/Santarem-PA/).

Todavia, contrariando a lógica da eficiência, que permeia todo o discurso publicitário do governo municipal, nada tem sido feito para resolver esse problema. Aliás, mesmo tão próximo da área urbana de Santarém, o poder público municipal não tem estado muito presente inclusive em outras áreas, pois, de acordo com as lideranças da Comunidade Agrícola, os comunitários também tiveram de fazer um mutirão, em meados de 2012, para pagar um trator visando melhorar o ramal de acesso ao centro da Comunidade que não oferecia condições de trafegabilidade. Por meio desse ramal é que se chega onde está localizada a igreja, o campo de futebol e a escola. Por causa desse abandono, a impressão dos comunitários é que, embora a distância seja de apenas 30 km do centro urbano de Santarém, "sua comunidade não existe no mapa da Prefeitura".

Indagamos sobre a situação da escola Anexa Planalto no Setor de Inspeção da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que é o responsável por fornecer a autorização para que as unidades educacionais possam entrar em funcionamento no município, isso porque existe na Resolução 629/1996, em seu artigo primeiro, uma disposição para que as Escolas Rurais possam funcionar apenas mediante a regularidade da escrituração escolar. Essa regularidade tem a ver com as condições mínimas para o funcionamento inclusive de infraestrutura física. Também questionamos se existe alguma legislação que ampare o funcionamento tão precário como encontrado nessa escola que permita alguma tolerância em relação a essa situação periclitante e se a Nucleação era uma boa ferramenta de gestão. A resposta que obtivemos da Inspetora da SEMED está registrada a seguir:

> A sala de aula tem que ser adequada, porque senão não vai ter muito rendimento [*do aluno*]... ontem mesmo estava fazendo a verificação para essa avaliação no planalto eu detectei duas escolas que estão com esse mesmo problema que o senhor está me falando...Então eu já pedi pra diretora comunicar ao setor competente da SEMED. Lei [*que permita o funcionamento precário*] mesmo não tem né? Só que tem aquela questão de se adequar a realidades locais, adequar o calendário, adequar o programa de ensino e ai tem aquela questão do se vira nos trinta do professor, né? Porque vamos dizer que uma turma multisseriada é assim às vezes tem 10 alunos, oito alunos vamos dizer são dois do primeiro ano, três do segundo e ai não tem condições da Prefeitura colocar um professor por sala por turma pra esse quantitativo de alunos. Mas não são muitas escolas que funcionam assim como essa no município não (Responsável pela Inspeção Escolar, junho de 2012).

O intento de ilustrar a discussão sobre a maneira como está sendo organizada a educação do campo em Santarém, como o exemplo da Escola Municipal Anexa Planalto, reside no fato de chamar a atenção sobre uma questão importante: as escolas anexas, não raro, estão situadas em locais de difícil acesso na zona rural e justamente por causa disso é que são

vinculadas às Escolas-Polo, que, em geral, são mais estruturadas e estão situadas em localidades mais centrais que apresentam melhor acesso enquanto que a situação de algumas escolas anexas, que ficam à margem da administração, nem sempre apresentam condições dignas.

A situação de abandono de algumas escolas localizadas em comunidades rurais e, portanto, como estamos apontando, distante da vitrine em que se transformou o meio urbano de Santarém, é tão crítica que em alguns casos os comunitários criam coragem para formalizar alguma denúncia nos órgãos competentes. Foi o que ocorreu com a denúncia feita ao Ministério Público Federal sobre um desses descasos – isso porque a educação é abastecida com recursos financeiros federais e cabe a esse órgão o exercício do papel fiscalizador como encontramos em seu site oficial na seção "Dinheiro público aplicado corretamente":

> [...] O dinheiro público deve ser bem cuidado e aplicado. Por isso, existem leis que orientam sua destinação. [...] A missão do MPF é fiscalizar se os recursos públicos estão sendo usados de acordo com os princípios da Administração Pública, como legalidade, impessoalidade, proporcionalidade, razoabilidade, moralidade, publicidade e eficiência. Atua em casos como: ausência ou atraso no repasse de verbas para saúde, educação e segurança pública; irregularidades em obras de duplicação, manutenção, recuperação e construção de rodovias federais (http://www.pgr.mpf.gov.br capturado em 23/08/2012).

Por causa disso, os moradores da Comunidade Igarapé do Anta – PA Moju I e II formalizaram uma denúncia na Procuradoria da República do Município de Santarém. Embora o número do Inquérito Civil Público (ICP) indique o ano de 2011, em 14 de agosto de 2012, data da resposta do Procurador da República Felipe Bogado, ainda estava tramitando nesta Procuradoria Federal o ICP Nº 1.23.002.000221/2011-79 que foi instaurado por causa da representação dos aludidos comunitários.

As informações sobre esse procedimento e diligências a respeito desse descaso foi redigido por meio do Ofício PRM/STM/GAB2/642/2012 que responde ao pedido de informações solicitado por este pesquisador, via requerimento protocolado com Nº 5750/2012, sobre o ICP referido. Nesse ofício, o Procurador da República fornece as seguintes informações:

> Tramita nesta Procuradoria o Inquérito Civil Público nº 1.23.002.000221/2011-79, instaurado a partir de representação de moradores da Comunidade Igarapé do Anta –

> PA Moju I e II, através da qual comunidade, bem como o não oferecimento de transporte escolar para a comunidade por parte da Prefeitura de Santarém/PA.
> Os representantes narram que na referida comunidade existe um barracão feito de madeira que funciona como escola de ensino fundamental. Ocorre que além de não oferecer condições para funcionar como escola, os 20 alunos da referida escola necessitam se deslocar diariamente por cerca de 15 Km a pé, visto que não é oferecido transporte escolar. Afirmam ainda que já buscaram providências junto à Prefeitura de Santarém, mas até a presente data não foram atendidos (Procurador da República Felipe Bogado em Ofício PRM/STM/GAB2/642/2012, Santarém – PA, em 14 de agosto de 2012).

Pelos documentos obtidos junto à SEMED essa escola descrita na comunicação do MPF, que funciona no barracão, parece se tratar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sansão da Silva, pois é a única escola registrada nos documentos da Secretaria que fica localizada nesta comunidade do campo. Trata-se de uma Escola Anexa que funciona submetida hierarquicamente à Escola-Polo (Escola Municipal de Ensino Fundamental Rosália Nunes), que fica situada noutra comunidade chamada Colônia Igarapé Piranha no Rio Moju II. É muito ruim quando o poder público negligencia e omite-se de prestar o transporte escolar sendo uma infração gravíssima, mormente porque há o repasse de dinheiro da União para essa demanda. Esses recursos financeiros são oriundos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) – que foi instituído pela Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004.

Salientamos que se trata de uma questão que urge, uma vez que compromete os princípios da Administração Pública (legalidade, impessoalidade, proporcionalidade, razoabilidade, moralidade, publicidade e eficiência) citados no site oficial do Ministério Público Federal, os quais estão sendo negligenciados.

Ademais, no marketing institucional do governo municipal há sempre a menção da palavra eficiência como se isso fosse uma constante nas ações do governo municipal e da SEMED, em especial, por causa da parceria com o IAS, cuja propagando oficial diz claramente que a lógica dessa instituição é trazer os princípios da iniciativa privada para o setor público, dizendo que o Instituto Ayrton Senna vai "ensinar aos governos as soluções para que sejam eficientes". Está claro nesses dois exemplos que isso serve mais a um discurso ideológico do que realmente como um exercício de presteza e zelo com a coisa pública, pois aqui não vemos o governo empreendendo esforços para solucionar ou, pelo menos, minorar os problemas dessa população pobre da área rural que se encontra desassistida pelo poder público municipal.

Além do mais, é pertinente também discutir esse assunto chamando a atenção ao fato de que, em relação ao desenho organizacional administrativo da Secretaria de Educação, a maioria das escolas funciona como escolas anexas – além do que, a situação dessas escolas situadas no campo que estamos descrevendo aqui levanta, inclusive, suspeita acerca da real situação das escolas anexas que estão localizadas mais distantes do meio urbano santareno. A SEMED deveria resolver com presteza os problemas dessas escolas porque é sua obrigação e, principalmente, porque elas atendem seres humanos que possuem seus direitos como cidadãos e, além disso, o poder público tem a obrigação de resguardar a dignidade dessas pessoas.

Aliás, os recursos repassados aos entes da federação para a Educação estão de acordo com o número de alunos matriculados nas redes de ensino, como está descrito de maneira clara na Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm), em seu Art. 2º que dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que diz:

> II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (EC Nº 53/2006).

Neste ponto específico, queremos nos referir ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que é um fundo de natureza contábil constituído por recursos das três esferas de governo – federal, estadual e municipal. Esses recursos são repassados automaticamente em favor dos estados e municípios de forma igualitária, com base no número de alunos que se encontram matriculados. Conforme Gemaque (2011):

> [...] Assim: os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental efetivado na rede municipal; e os estados, com base nas matrículas do Ensino Fundamental e Médio efetivadas na rede estadual... (GEMAQUE, 2011).

Desse modo, não seria nenhum favor se a SEMED resolvesse as mazelas pelas quais estão sofrendo os alunos e suas famílias nas escolas mencionadas que se encontram no campo, posto que os alunos do campo encontram-se contabilizados no cálculo do repasse constitucional e possuem o mesmo peso que os alunos da zona urbana e, por isso, não há nenhuma justificativa plausível que possa ser usada para a ocorrência de descasos que causam tantos tormentos aos cidadãos que vivem distante da cidade como os casos que infelizmente tivemos de ilustrar.

Essa atitude adotada pela SEMED em Santarém – PA transparece se coadunar com uma visão ultrapassada de educação e tratamento em desfavor das populações do Campo e em privilégio às da cidade, como já discutido por Arroyo (2007) em seu texto sobre "Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo":

> [..] nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Ressaltamos que mesmo na cidade a educação não é de boa qualidade, principalmente no Norte e Nordeste do Brasil como mostram as aferições do governo quando comparadas com outras regiões do Brasil. Mas voltando ao relato sobre a situação do campo: para garantir minimamente o atendimento aos direitos dessas pessoas é preciso extirpar de Santarém essa forma de tratamento desfavorável que sempre foi direcionado ao campo. Essa afirmação encontra eco na compreensão que se trata de pessoas cujos direitos precisam ser preservados pelo poder público, que tem, inclusive, a obrigação de zelar por todos os cidadãos independentemente se são oriundos de uma metrópole ou de uma comunidade do campo. Afinal, os recursos financeiros recebidos pela Prefeitura são calculados com base no número de alunos matriculados na rede municipal de ensino. Então vejamos a Figura 4:

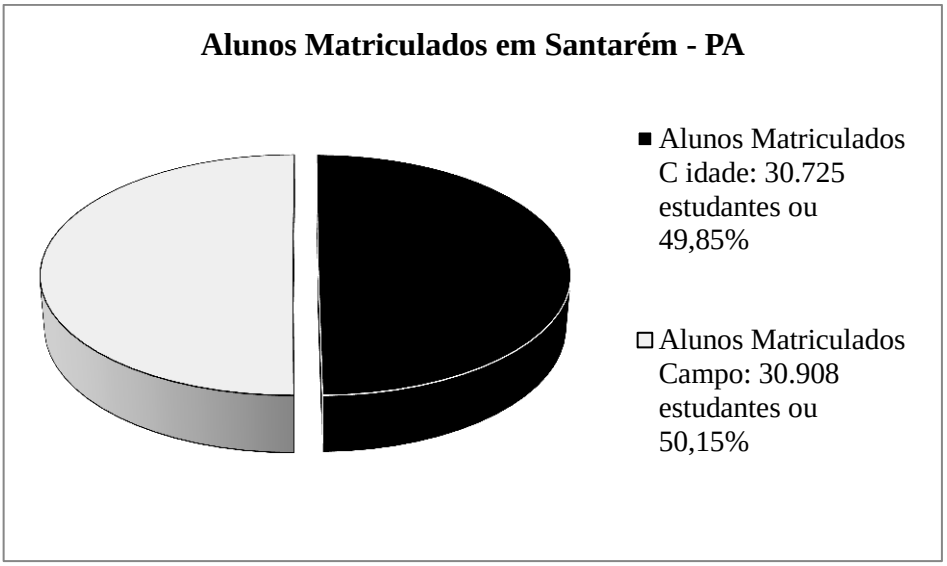


Figura 4: Alunos da Cidade e do Campo.
Fonte: Setor de Estatística/SEMED (Maio/2012)

Ora, do total de 61.633 (sessenta e um mil seiscentos e trinta e três) alunos matriculados, 30.908 (trinta mil novecentos e oito) são do campo. Isso corresponde a aproximadamente 50,15% de todos os estudantes de Santarém, ou dito de outra maneira, a maioria dos cidadãos, cuja quantidade é levada em consideração para o cálculo do montante dos recursos públicos repassados pela União que são destinados para a educação está matriculada e estuda no campo.

Mas, contraditoriamente a essa situação de equidade numérica, as condições das escolas situadas fora da Cidade destoam e muito das encontradas no campo. Na cidade as escolas são mais estruturadas, enquanto que no campo são precárias. Com exceção das Escolas-Polo que funcionam como uma espécie de vitrine (já que é onde funciona a estrutura administrativa de centenas de outras unidades educacionais), a maioria das escolas que são anexas funciona com um nível de precariedade e improviso e são assaz descompassadas em relação às escolas que encontramos na cidade (15% do total de escolas do município), onde o nível de organização e estrutura é de longe melhor. Isso demonstra que a concepção ultrapassada de privilegiar a cidade em menoscabo ao campo ainda persiste, pois os recursos deveriam ser empregados equitativamente em ambas às áreas sendo que suas escolas deveriam ter o mesmo tratamento e estrutura, porém pelas condições em que as escolas do campo funcionam certamente não é isso que vem ocorrendo.

Trata-se de uma preocupação relevante e válida trazer essa discussão à tona já que a maioria das escolas do município se encontra nessa situação de vínculo administrativo que coloca a maior parte das unidades educacionais à margem, haja vista que como anexas essas

escolas parecem enfrentar uma espécie de instabilidade, pois possuem códigos junto ao MEC existindo como unidade educacional de fato e de direito, mas, por outro lado, não possuem autonomia administrativa; existem fisicamente, mas ficam num escaninho formal por trás das Escolas-Polo – o que contribui para a delonga na resolução de seus problemas. Em termos de números, elas não representam um valor desprezível, uma vez que das 453 escolas em funcionamento em Santarém, 301 são escolas anexas, o que corresponde a 66,5% de toda a rede municipal de ensino nessa situação de margem administrativa.

De maneira, baseados nesses dados do nosso trabalho de campo, percebemos que se utiliza esse sistema organizacional, para além de instituir administrativamente as escolas localizadas no campo de Santarém–PA, como uma forma de adornar a imagem de eficiência utilizando uma ferramenta de gestão tida como moderna e eficiente pelos que estão à frente da SEMED, que sempre aparece associada à presteza, sucesso e zelo pela educação, a Nucleação transparece estar servindo também para ofuscar ou, mesmo, mascarar outra realidade.

Os termos positivos relacionados ao êxito educacional que constam no parágrafo anterior apareceram frequentemente nos discursos oficiais e na fala dos coordenadores da SEMED, tendo sido fartamente utilizados durante a campanha eleitoral desse ano (2012) em que a candidata à Prefeitura para a continuidade do governo atual foi Secretária de Educação de Santarém de 2005 a 2012. De maneira que o termo ‘eficiência’ é o mote que serve de tema para a propagação de ideias relacionadas às ações orquestradas pelas políticas públicas educacionais de Santarém, sobremaneira as advindas como orientação no bojo da parceria entre a Prefeitura Municipal de Santarém e o IAS.

É importante salientar que isso se refere à exterioridade do processo, correspondendo a uma aparência positiva difundida por meio da visão oficial no discurso de diretores e coordenadores da SEMED e no próprio marketing institucional do governo municipal que é amplamente veiculado por meio das estações de rádio, televisões locais e por meio de alguns veículos de comunicação escritos. Porém, é preciso ultrapassar essa aparência indo aos bastidores, vasculhando na obscuridade, pesquisando minuciosamente e com atenção nas informações que podem estar ocultadas e mistificadas e tornar essa realidade visível, clara, perceptível e, portanto, evidente (KOSIK, 1976, p. 198), pois somente assim poderemos chegar à essência desse processo que constitui uma síntese do real concreto.

Por conta disso, é que nosso foco consiste na análise dos dados oriundos de documentos que versam sobre a política educacional do município, também com investigações in loco entrevistando os sujeitos que vivenciam essa realidade. A partir disso é que depreendemos uma noção mais verossímil desvinculada da versão marketeirizada e isso

nos permite colocar essa ferramenta de gestão nos seguintes termos: a Nucleação pode ser uma estratégia administrativa que dispõe, como descrito, as escolas de maneira que atendam às necessidades organizacionais de expedição de documentos, guarda de arquivos, etc., porém também transparece que essa estratégia administrativa está servindo para escamotear a realidade do setor educacional, uma vez que uma análise mais em essência mostra um bastidor totalmente adverso da imagem de apresentação que é fartamente veiculada na vitrine positiva de benesses que são propagandeadas a partir da visão oficial de êxito na educação municipal, que pode até ocorrer em algumas unidades educacionais, mas que não corresponde à realidade pela qual passam todas as escolas de Santarém.

Nesse cenário, que está sendo evidenciando neste trabalho, se desenvolve a parceria entre o IAS e a Prefeitura Municipal para a oferta educacional. Agora que já fizemos essa exposição acerca de como está organizada a rede municipal de ensino de Santarém, vamos continuar nossa investigação, baseada nos dados obtidos no trabalho de campo, aprofundando a discussão sobre os temas Gestão Democrática da Educação e Gestão Gerencial, na Sistemática do Programa Gestão Nota 10, verificando a ocorrência desses dois tipos de gestão em Santarém – PA.

1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA OU GESTÃO GERENCIAL: OS INDICADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM - PA

Como diz Vitor Paro (2002), a gestão escolar é importante porque a educação escolar é importante, pois é por meio da educação que se constroem seres humano-históricos, que transcendem a mera realidade natural e se formam como personalidades autônomas na convivência com outros cidadãos. Para o autor, a educação escolar só se realiza se forem dispostos e utilizados, na unidade escolar, os recursos de forma intencional e organizada para atender aos objetivos propostos pelo coletivo que integra a comunidade escolar. Exatamente por isso que, para ele, impreterivelmente toda política educacional deve estar preocupada com o provimento efetivo duma educação de boa qualidade, voltada à formação de cidadãos livres, preocupando-se, sobretudo, com a prática administrativa que ocorre diariamente nas escolas.

Terezinha dos Santos (2012) menciona que o surgimento da gestão democrática ocorreu na esteira da redemocratização no Brasil (depois de 21 anos de regime despótico), ao final dos anos de 1980, quando se estabeleceu uma luta da sociedade civil contra os resquícios

da ditadura militar que se manteve no poder desde 1964. Visando auferir louros nesse combate, houve a preocupação de inserir princípios democráticos na Carta Magna de 1988 como diz a autora:

> Como um marco neste processo, especificamente na educação, tivemos a inserção de princípios democráticos na Constituição Federal de 1988, como: gestão democrática do ensino público na forma da Lei (que para nós deve abranger desde os órgãos do Sistema até as escolas públicas), mas que apesar de representar algum avanço, ainda ficou muito amplo, quando os legisladores acrescentaram a expressão: na forma da lei, porque desse modo fica a decisão do que significa gestão democrática, a critério dos Sistemas de Ensino, porque dependendo do que esses entendem por democracia, podemos ter até retrocessos. Outros princípios são: autonomia, participação, produção do projeto político-pedagógico em cada escola, criação de colegiados de controle, na sociedade e na Escola, por meio dos Conselhos gestores, conselhos escolares e outros, constituídos por representantes de todas as categorias profissionais nela existentes (SANTOS, 2012).

Para a autora, todavia, a consolidação desse processo democrático envolve a regulação de alguns fundamentos tais como:

> Dirigentes escolhidos por meio de eleições livres, justas e frequentes, liberdade de expressão, acesso a informações diversificadas, autonomia para associações e cidadania, dentre outros. É um processo que não se esgota e sua importância se dá exatamente por essa incompletude e incerteza que ela gera, pois sob seu manto sempre haverá possibilidade para mudanças (SANTOS, 2012).

A autora se apropria da noção discutida por Dalh (2010 apud SANTOS 2012) quando diz que a democracia pressupõe em sua essência a existência de um sistema de direitos que regulamenta e permite aos cidadãos o exercício da mesma, possibilitando o exercício da cidadania com manifestações livres tais como a "filiação a partidos políticos, engajamento em movimentos sociais, em passeatas, atos públicos, dentre outros".

Já a gestão gerencial vem no bojo das ideias que norteiam a reforma do Estado ocorrida em meados da década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que foi implantado nos órgãos públicos federais, mas que serviu depois como modelo que foi adotado nos demais níveis da administração pública e norteou inclusive as parcerias que advieram a partir de então. Para Arruda (2005, p. 3), a gestão gerencial, a qual ela denomina de "gerencialismo", pode ser compreendida como a introdução de técnicas e

práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia.

Sobre a concepção gerencial, Vitor Paro (1998, p. 5) a descreve como técnicas sofisticadas que são próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas, visando, a partir dessa lógica, resolver os problemas da educação escolar. Essas técnicas sofisticadas, ainda, para Shiroma e Campos (2006, p. 221-237) pregam a passagem dos diretores escolares da concepção de "administradores" para "gerentes", pois estes últimos são executores de decisão enquanto os "administradores" implementariam ou interpretariam decisões tomadas por outrem.

Vera Peroni em artigo publicado na Revista Inter-Ação, um periódico da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, diz que as consultorias voltadas ao setor educacional no bojo de parcerias público-privadas apresentam programas cuja ênfase se dá na "gestão pela qualidade focada na melhoria contínua dos resultados". Reduzindo sempre a questão a um problema de gestão que precisa ser mais eficiente e, por isso, utilizam técnicas oriundas da administração gerencial:

> [...] a gestão gerencial, que se apresenta como a solução dos problemas de qualidade na educação, tendo como parâmetro as novas formas de gerenciamento da produção na reestruturação produtiva, acaba retomando velhos princípios tecnicistas com outra roupagem. Tenta retirar os aspectos políticos da prática educacional, como se a apresentação de técnicas de gestão resolvesse todos os problemas. (PERONI, 2010)

Peroni trata, nesse ponto do texto, de uma consultoria observada numa pesquisa no Rio Grande do Sul entre a Secretaria Estadual de Educação e a FiERGS/SESI, porém em nosso estudo no Pará encontramos também esse tipo de visão presente na parceria implementada entre o IAS e a Prefeitura Municipal de Santarém em que da mesma maneira percebemos que as ações colocadas em execução incentivam o clima de disputa entre os estudantes, as turmas e entre as escolas, pois acossados pela obrigação de correr em busca dessa "melhoria nos resultados" acabam por minorar mesmo uma visão mais crítica do processo educacional, o que ofusca questionamentos mais gerais e necessários como, por exemplo, o debate da seara política acerca da necessidade de se aumentar os investimentos públicos no setor educacional e não apenas utilizar técnicas para administrar a situação atual. Ou seja, em outras palavras, trata-se de uma ferramenta de gestão que traz consigo também uma visão despolitizadora.

Por essa razão, entendemos que os meios de gestão utilizados nas empresas não podem ser aplicados da mesma forma nas escolas, porque o objetivo da escola é tão diferente quanto contrário aos objetivos da empresa. A interpretação do artigo 206 (VI) da Constituição Federal de 1988 [5], apoiada na discussão de Santos (2012), sugere que a gestão democrática na educação seja caracterizada pelo espaço plural de discussão, de negociação de acordos, de conflitos, de procedimentos metodológicos aplicados no espaço escolar como fruto de uma construção coletiva, com a descentralização de poderes, etc.

Contudo, no caso da parceria entre o IAS e a PMS este princípio legal fica apenas na intencionalidade, pois as ações e decisões componentes das "soluções educacionais" aplicadas nas escolas da rede municipal de ensino de Santarém são ditadas por um órgão exterior à escola, ou seja, pelo Instituto Ayrton Senna. Assim, há aqui um flagrante atrito entre a função social que a escola deveria desempenhar (visando à formação para a cidadania) e os princípios regidos pela gestão gerencial que é imposta pelo cronograma dessa entidade adventícia que se baseia nas técnicas emprestadas da administração de empresas privadas, o que míngua o debate e transforma a escola numa mera executora dessa programação externa.

Entre os defensores do modelo gerencial, Paulo Modesto[6] (1998), que foi assessor do Ministro da Administração e Reforma do Estado, argumenta que os serviços sociais devem ser fortemente financiados e assegurados de forma imparcial pelo Estado, embora ache que não deve ser necessariamente realizados pelo aparato do Estado. Em verdade, para esse autor, não há impedimento constitucional à assunção por particulares de tarefas de interesse social em colaboração com a administração pública, pois a cooperação é lícita e mesmo, segundo ele, estimulada pela Constituição da República. Todavia, para além dos argumentos reformistas oficiais, este tipo de associação público-privada, por outro lado, também é vista como um indicativo da perda de soberania do Estado em suas funções públicas. Para Maria da Glória Gohn (2002, p. 93), instituições, como o IAS, fazem parte de um conjunto heterogêneo de entidades componentes de um "terceiro setor", que aparece como aliado das políticas neoliberais contemporâneas, capaz de fomentar novas agendas para a "Sociedade Civil, mediante a constituição de parcerias e alianças entre esta, os governos públicos e o Mercado".

[5] Constituição Federal do Brasil: texto consolidado até a Emenda Constitucional 56 de 20/12/2007. São Paulo: Editora Escala, 2008.
[6] Ex-Assessor Especial do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado.

1.4 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

Um dos pressupostos da Gestão Democrática é que as unidades educacionais devem ter autonomia para realizar processos eleitorais, com a participação da comunidade escolar (pais, alunos e servidores), que vão definir quem irá administrar a escola (ocupando cargos de diretor e vice-diretor) durante o período de mandato e, além disso, a escola deve ter autonomia para realizar coletiva e livremente o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Este documento deve conter as diretrizes e objetivos definidos pela comunidade escolar e deve ser elaborado a partir de reuniões e discussão de onde se devem retirar encaminhamentos capazes de indicar as ações pelas quais as unidades educacionais devem se pautar para atuar nos problemas verificados no seu meio.

É um exercício lógico acreditar que as pessoas que convivem cotidianamente no ambiente escolar, em especial as pessoas que trabalham nas escolas, são as mais adequadas para elaborar tal documento político pedagógico, porquanto sabem, pela experiência do dia a dia, quais são os problemas que devem ser atacados e corrigidos. Mas o que se percebe na parceria entre a Prefeitura e o Instituto Ayrton Senna, colocada em prática na SEMED, é que a margem para o desenvolvimento de uma atuação mais democrática envolvendo uma participação mais efetiva da comunidade escolar é mínima. O que vemos é que há uma participação protocolar e formal isso porque percebemos que os ditames já vêm formulados de São Paulo e à escola cabe adaptar-se da melhor maneira possível para o cumprimento das metas que são orientadas pelo Instituto, que faz o treinamento do corpo dirigente da Secretaria Municipal de Educação que, por sua vez, passa essas orientações aos diretores, vice-diretores e técnicos pedagogos das escolas do município para que tais orientações sejam aplicadas diretamente nas escolas.

Antonio Cabral Neto e Luis Carlos Marques Sousa (2011) argumentam sobre a autonomia da escola:

> Na perspectiva neoliberal, a autonomia da escola não contempla uma efetiva distribuição do poder, mas implica a atribuição de tarefas e atribuições, com um agravante: ela não vem acompanhada de recursos (humanos, materiais e financeiros) necessários para que as tarefas e atribuições sejam cumpridas de modo satisfatório e assim a escola pública vê-se impossibilitada de atender as exigências que a sociedade lhe faz (NETO; SOUSA, 2011, p.60).

Para os autores, o tema autonomia acabou ocorrendo na prática com a responsabilização da aplicação das políticas do Estado para âmbitos menores permeadas pela análise de que os sistemas educativos eram ineficientes e que precisavam ser ajustados para poder obter os resultados que a dinâmica da competitividade da sociedade do capital lhe impunha (NETO; SOUSA, 2011, p.61). Além disso, ainda culpabilizaram os professores pelo "fracasso" e passaram a apoiar, depois da Reforma do Estado de 1995, parcerias público-privadas com o objetivo de implantar uma "gestão mais eficiente" para gerenciar o setor público educacional, por causa disso que entidades como o IAS ganharam evidência e passaram a determinar até mesmo a política educacional colocada em prática no município, como diz no Instrumento Particular de Parceria - IPP Nº 1239/2005 que habilita esta ação em Santarém – PA.

A autonomia no sentido da comunidade escolar poder elaborar sua própria conduta diante dos desafios a enfrentar baseados em sua própria realidade, não se materializa de fato, porque as unidades educacionais não adquiriram a capacidade de fixar suas próprias normas para que suas ações sejam baseadas em proposições autônomas, mas ao contrário pela lógica imposta via SEMED precisam seguir as diretrizes emanadas do Instituto Ayrton Senna. Além disso, a administração acaba sendo centralizada, haja vista que tanto faz se estivermos nos referindo à centralização da SEMED em direção às escolas com a imposição das ações dos Programas e metas instituídos pelo IAS, quanto tratando da própria estrutura da Nucleação onde as Escolas-Anexas, em verdade, funcionam como salas de aulas distantes da Escola-Polo, já que as mesmas não possuem corpo dirigente e por isso a gestão da maioria das escolas de Santarém fica centralizada numa minoria representada pelas Escola-Polo e, também, dentro da própria unidade educacional onde a orientação do IAS não permite sequer a autonomia do trabalho docente uma vez que até a recuperação dos discentes deve ser determinada pela direção da escola. É possível que haja mediações nessas ações dentro das unidades educacionais e é bom mesmo que haja, pois colocar diretamente essas ações advindas conforme a vontade do IAS constitui um acinte à noção de gestão democrática que tanto apregoam que existe em Santarém.

Quando questionamos a situação de pouco espaço para o exercício mais autônomo das unidades escolares, por causa do formato de atuação do Programa de Gestão do IAS seguido pela SEMED que foi implantado no setor educacional do município, argumentando com algum coordenador ou diretor (a) de escola obtivemos frequentemente como resposta que esse tipo de raciocínio é equivocado, pois o que ocorre, segundo seus esclarecimentos, é o oposto disso, já que o Instituto por meio da Rede Vencer, pelo contrário, incentiva a autonomia das

unidades escolares e do sistema municipal de ensino em Santarém e que nada é imposto por essa entidade adventícia, que interpretações como essa vem de quem não conhece acerca de como é desenvolvida essa parceria. Um fato que chama a atenção é que sempre demonstraram uma convicção inequívoca nessa forma de observar o que está ocorrendo na rede municipal de ensino.

Porém, contraditando esse ideário, existem os textos das cartilhas encontradas nas escolas que foram disponibilizadas pela Rede Vencer, com orientações oriundas do IAS, com as ações que devem ser impreterivelmente seguidas nas escolas. Para ter noção do grau de dirigismo dessas orientações, estão descritas nas cartilhas quais são as ações necessárias para se conseguir os "indicadores de sucesso" que são direcionadas para os Diretores e Coordenadores Pedagógicos. Aos diretores tais ações aparecem sob o título imperativo "Ações que a direção tem que fazer" e aos Coordenadores sob o título "Agenda do Coordenador Pedagógico". Ambas trazem ações bem descritas, de maneira bem delineada, como um manual, para que sejam executadas "todos os dias", "semanalmente", "todos os meses", "todos os bimestres", "primeiro semestre", "segundo semestre" e "uma vez por ano" que ode ser consultada no anexo deste trabalho.

Mas não é apenas isso que configura a falta de espaço para um exercício mais autônomo e mais democrático nas unidades educacionais permitindo-lhes planejar e colocar em práticas ações elaboradas pela própria comunidade escolar. Além de tudo isso, é oportuno não perder de vista que estas ações vêm no bojo de um conjunto de diretrizes que foram formuladas pelo Instituto Ayrton Senna, cuja sede é na região sudeste do país – na cidade de São Paulo, para serem colocadas em prática em Santarém, que fica no Norte do Brasil.

Ressaltando que compreendemos que a SEMED tem total autonomia para elaborar sua política educacional, de acordo com a realidade do município e das escolas, mas, de qualquer forma, quando é questionado sobre o fato do planejamento escolar e das ações das escolas serem realizadas a partir das orientações do IAS que são voltadas para a obtenção dos "indicadores de sucesso", que também são traçados pelo Instituto, há sempre a concordância que isso está acontecendo, mas que isso não quer dizer que o município não tenha autonomia, como ressalta um dos Coordenadores da SEMED.

> O Instituto só promove a parceria com as redes de ensino que são autônomas. Primeiro, verificaram se nós iríamos conseguir levar adiante sozinhos os programas. Por isso que foi aprovado o Plano de Remuneração dos Professores, também com a implantação da eleição direta para diretores, com a qualificação dos professores para que todos tenham nível superior e com a composição da nossa equipe que é formada

> por pessoas qualificadas. Na verdade é o contrário do que dizem. Que o Instituto impõe alguma coisa... Não impõe não. Somos nós que fazemos as nossas ações, pois nós temos autonomia para planejar.

No entanto, depois de questionado a respeito da informação que obtivemos dialogando com diretores do município de que esse planejamento tem seu intento voltado ao alcance das metas que são traçadas pelo IAS obtivemos como resposta:

> É verdade, mas essas metas não são só do Instituto são metas do governo federal que tem que ser alcançadas e o Instituto Ayrton Senna tem um papel importante ajudando o município a alcançar esse objetivo que é do governo (docente que trabalha numa das coordenações da SEMED).

Por causa disso, com a junção dessas informações, fica um pouco complicado compreender quais os nexos habilitam as convicções que aparecem na leitura exposta por coordenadores da Secretaria de Educação e diretores de escolas que são mais alinhados com a visão oficial veiculada na SEMED, pois para não contraditar os dados provenientes dessas falas, teríamos de fazer um raciocínio malabarista e no final ainda ignorar os ditames adventícios que estão expressos em materiais oficiais em forma de cartilha que são oriundos do IAS e que encontramos nas escolas de Santarém quando de nosso trabalho de campo. Além das orientações voltadas à SEMED que são obtidas em treinamentos realizados pelo IAS em São Paulo-SP e em Santarém-PA, o Instituto Ayrton Senna parece ter por escopo o controle de todas as ações que acontecem na rede municipal de ensino e até padronizando as ações que devem acontecer nas escolas. Um dos diretores nos permitiu fazer cópia de um fascículo com orientações para diretores e coordenadores pedagógicos (pedagogos) que passaremos a ilustrar.

As orientações do IAS parecem ter por objetivos criar uma rotina gerencial nas escolas, por isso que na “Agenda do Diretor” e na “Agenda do Coordenador Pedagógico” (pedagogo) estão registradas tais ações que, pela compreensão do texto, impreterivelmente devem ser seguidas diariamente, mensalmente, a cada bimestre, uma vez por semestre, no segundo semestre e uma vez por ano, tudo bem explicado passo a passo numa espécie de cartilha. Num diálogo com uma das diretoras da rede municipal de ensino pudemos depreender que acreditam que se deve seguir as orientações para que se possa obter os resultados que o IAS traça e a SEMED cobra. Por isso que nesse material orientador

encontramos registradas as ações didaticamente divididas por períodos com a descrição minuciosa do que deve ser feito em cada um deles. Faremos a exposição dos principais tópicos encontrados como orientações. Um detalhe é que sempre estão descritas no imperativo – como ordem de comando. Estas ações emanadas do IAS são voltadas para ser executadas nas escolas municipais sob seu comando, no caso aqui é colocado em prática nas unidades educacionais de Santarém-PA. Vejamos inicialmente as ações ditadas para serem executadas diariamente:

> Ações que o Diretor tem que fazer: todos os dias: *Cumprir a agenda do dia; *Cumprir o calendário escolar; *Assegurar o controle de frequência e acionar providências: aluno, professores, demais servidores; *Assegurar que os alunos estão nas salas de aula ou em atividades/locais apropriados; *Assegurar que os professores estejam nas classes e estimular o cumprimento do programa de trabalho; *Assegurar o cumprimento das rotinas de: Limpeza, segurança, merenda; *Verificar saldos e pagamentos; *Assegurar a manutenção do clima cordial na escola entre: alunos professores, funcionários, pais (texto com o Título "Agenda do Diretor").

Na agenda de ações diárias, no item "assegurar controle de frequência" as orientações é que se substituam professores e ou outros servidores em caso de ausência. A logística para se conseguir isso não está clara uma vez que isso incluiria o setor de pessoal da SEMED e substituir um trabalhador da educação que não seja temporário não é tão simples assim, talvez por isso que a Secretaria de Educação contumazmente insiste em manter um grande contingente de trabalhadores temporários em seus quadros – pois com esses é mais simples fazer isso posto que os temporários não possuem muitos direitos no serviço público ou mais cômodo para SEMED manter a pressão sobre os mesmos para que sigam à risca tudo que é ditado como orientações nos Programas do IAS. No item "assegurar que os professores estejam na classe" inclui em suas minúcias que o diretor deve percorrer os corredores da escola para fiscalizar se o trabalho esta sendo realizado em sala de aula, mas não apenas isso, o diretor deve visitar as salas de aula por amostragem e também fiscalizar o diário de classe por amostragem o que pode ser um indicativo de certa intromissão no trabalho docente. O diretor deve também realizar rotineiramente verificações gerais na escola dando conta de todas as situações que envolvem também a responsabilidades dos demais servidores com as tarefas de limpeza, manutenção das condições físicas, etc.

Além dessas ordens a serem seguidas, diariamente, há as orientações a serem executadas semanalmente:

> Ações que o Diretor tem que fazer: semanalmente: *Assegurar que os professores estejam cumprindo seus planos de curso; *Assegurar o atendimento às solicitações de documentos fornecidos pela escola bem como a organização dos documentos e informações existentes (texto com o Título "Agenda do Diretor").

Na parte sobre "assegurar o cumprimento do plano e curso" há a orientação que o diretor deve fazer pessoalmente, ou delegar essa tarefa ao coordenador pedagógico, o confronto do plano de curso do professor com o diário de classe supervisionando o trabalho docente. Na parte de supervisão da secretaria da escola também deve atentar se o trabalho de expedição de documentos está sendo realizado dentro de prazos previstos. De modo a gerenciar completamente as ações de ensino e administrativas da escola.

Depois destas, no mesmo fascículo também encontramos as obrigações mensais que o diretor deve executar:

> Ações que o Diretor tem que fazer: todos os meses: *Avaliar a frequências de alunos, professores e demais servidores; *Avaliar o andamento do plano individual de trabalho; *Analisar a situação financeira da escola; *Verificar o suprimento e a necessidade de compras; *Estabelecer a agenda de eventos do próximo mês (texto com o Título "Agenda do Diretor").

No item "analisar frequências" diz que o diretor deve verificar as ausências e tomar providencias. Aos alunos deve entrar em contato com os pais ou responsáveis e aos funcionários da escola solicitar providencia à SEMED. No trabalho de campo que realizamos no segundo semestre de 2009 verificamos que em geral dá-se uma chance para o docente repor a aula em que, por qualquer motivo desamparado pela legislação, tenha se ausentado e caso não seja possível a reposição é efetuado o desconto em folha do(s) dia(s) correspondentes à(s) falta(s). Além disso, fazer um acompanhamento das metas (que são traçadas pelo IAS, enviadas para SEMED e encaminhadas para as escolas) e corrigir rumos para o alcance das mesmas – caso seja necessário. Além do mais, ficar atento ao estoque de mantimentos da escola. Deve ainda estabelecer a agenda do mês seguinte, indicando datas de reuniões com grêmio, professores, pais e demais servidores da unidade educacional sob sua responsabilidade.

Também encontramos ações a ser realizadas nos bimestres letivos conforme as regras a seguir:

> Agenda do Diretor: Ações que o Diretor tem que fazer: todos os bimestres:
> *Avaliar o rendimento do aluno e acionar medidas de recuperação; *Submeter as contas [da escola] à aprovação dos respectivos conselhos fiscais (texto com o Título "Agenda do Diretor").

Neste item, deve o diretor analisar os dados do bimestre em questão e o cumulativo. Deve verificar os mecanismos de avaliação utilizados supervisionando as estratégias de ensino de cada professor. Definir as atividades de recuperação a ser adotadas. Nesse caso, chama a atenção o fato de não ser o professor quem define baseado no seu dia a dia com seus alunos quais serão as atividades que devem ser desenvolvidas para a recuperação dos alunos, mas, pelas diretrizes do texto, essa medida parte da direção da escola. Além disso, a direção deve avisar aos alunos quais são as medidas que devem ser adotadas entrepondo-se, mais uma vez, no trabalho do professor e no seu relacionamento com sua turma.

Agora, vejamos as ações a ser efetivadas no primeiro semestre letivo. Note que aqui há a indicação inclusive em que mês se deve executar as ações respectivas:

> Ações que o Diretor tem que fazer: no primeiro semestre: *Realizar matrícula centralizada ou descentralizada, conforme determinação da Secretaria da Educação. Quando realizar: janeiro, fevereiro e março; *Realizar o censo Escolar. Quando realizar: março; *Programar a atividades para o período de férias. Quando realizar: junho; *Rever o PDE. Quando realizar: junho (texto com o Título "Agenda do Diretor").

Além do Censo, o diretor deve no primeiro semestre estabelecer quais são as atividades extracurriculares que ocorrerão no período de férias e quem irá desenvolvê-las. Em relação ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE a direção deve redefinir metas e elaborar planos individuais de trabalhos visando o alcance das metas do PDE.

A partir de agora todas as ações vem com a indicação de data de execução, como vemos nessas cuja realização deve ocorrer no segundo semestre:

> Ações que o Diretor tem que fazer: no segundo semestre: *Organizar matricula e rematrícula; *Realizar matricula centralizada ou descentralizada, conforme determinação da Secretaria da Educação. Quando realizar: novembro e dezembro; *Organizar e implementar a conclusão do ano letivo. Quando realizar: outubro e janeiro; *Definir enturmação e montar o quadro de professores. Quando realizar: outubro e novembro; *Avaliar e divulgar os resultados dos alunos. Quando realizar: dezembro; *Programar as atividades para o período de férias. Quando realizar:

> dezembro; *Rever o PDE. Quando realizar: dezembro (texto com o Título “Agenda do Diretor”).

Aqui, a direção deve planejar as providencias para o encerramento do ano. Verificar formatura e a transferência dos alunos. Definir em consonância com a SEMED quantas turmas funcionarão no ano seguinte e definir a partir de então a lotação dos professores. Elaborar estratégias para a recuperação. Elaborar boletim final e a partir do resultado obtido pelos alunos propor medidas de melhorias para o próximo ano. Da mesma forma que no primeiro semestre a direção deve programar as atividades extracurriculares para as férias e designar quem será responsável. Além disso, deve analisar o resultado das rotinas da escola em todos os seus âmbitos desde a limpeza, secretaria, administração, segurança, etc. rever o PDE e definir planos individuais de trabalho visando o alcance de suas metas.

Por fim a “Agenda do Diretor” finaliza suas orientações com as ações anuais:

> Ações que o Diretor tem que fazer: uma vez por ano: *Elaborar o calendário de eventos (escolar). Quando realizar: dezembro; *Participar da avaliação externa. Quando realizar: data definida pela Secretaria; *Promover a escolha de livros didáticos. Quando realizar: data definida pela Secretaria; *Inventario o patrimônio. Quando realizar: dezembro; *Realizar o balanço anual. Quando realizar: dezembro (texto com o Título “Agenda do Diretor”).

Aqui, como se observa, cabe ao diretor verificar os eventos que são obrigatórios e de interesse da escola. Planejar o calendário de acordo com a carga horária obrigatória e publicar tal calendário. Consoante a SEMED deve aplicar testes de avaliação externa. Analisar os resultados da escola com professores, colegiado e pais e definir ações de melhoria. Além de realizar levantamento patrimonial etc. e encaminhar para a Secretaria de Educação tal listagem patrimonial.

Essas ações que acompanhamos na “Agenda do Diretor” somadas às ações ditadas para o Coordenador Pedagógico representam na prática que na administração das escolas se tem implantado técnicas que parecem ser mais adequadas à administração das empresas privadas, como discute Peroni (2010) – o que, aliás, é uma das características da gestão gerencial tida pelo IAS como a solução para todos os problemas da educação. De modo que, como já mencionado, não é apenas o diretor que “tem que fazer”, que tem obrigações a cumprir, pois o intento de padronizar as ações nas escolas que possuem corpo dirigente

constituído enlaça outro profissional da educação: o pedagogo. No ambiente escolar o pedagogo parece ter a função de superintendente do IAS. Essa assertiva se baseia na delimitação que encontramos no texto "Agenda do Coordenador Pedagógico" que traz as seguintes orientações:

> Agenda do Coordenador Pedagógico: DIARIAMENTE
> *Cumprir o calendário escola; *Acompanhar o funcionamento dos programas desenvolvidos pela escola; *Monitorar a frequência diária dos alunos fazendo um levantamento da faltas por turma e justificativas quanto: o chegar atrasado, o use do uniforme e outros; * Avaliar técnica e pedagogicamente os planos de aula; * Entrar em contato com as famílias dos alunos faltosos; * Pesquisar atividades e subsídios para o trabalho e o melhor desempenho dos professores; * Realizar agendamento (psicopedagógicos, consulta e outros) aos alunos com necessidades educativas especiais; * Atender aos pais e responsáveis dos alunos; *Monitorar o recreio e, na saída da escola, entregar os alunos menores aos pais ou responsáveis; * Prestar atendimento (individualmente) aos professores, quando houver necessidade. (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010).

Fica claro que o coordenador pedagógico funciona como se fosse um supervisor, pois deve estar atento às minúcias dos Programas desenvolvidos na escola. Por exemplo, deve monitorar a frequência diária dos alunos. Numa das escolas visitadas, verificamos que é feita uma chamada pela secretaria da escola para que se tenha esse controle que deixa de ser apenas do docente. Ademais, deve avaliar os planos de aulas dos professores, além de realizar papel de orientador educacional.

Como no caso do diretor aqui também há ações didaticamente divididas por períodos. Agora vejamos as que devem ser realizadas semanalmente:

> Agenda do Coordenador Pedagógico:
> SEMANALMENTE *Realizar visitas técnicas as classes - permanecer no mínimo urna hora na sala para acompanhar a rotina de aula e a planejamento. (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010).

A realização das "visitas técnicas", de acordo com as informações repassadas pela equipe da coordenação da REDE na SEMED, tem por intento averiguar se os resultados registrados pelos professores nos livros de acompanhamento estão condizentes com o aprendizado real dos alunos. Segundo a coordenação da REDE, alguns professores no início sentiram que era uma intromissão essa presença do pedagogo-superintendente-coordenador na

sala de aula para fiscalizar o seu trabalho e, por conta disso, houve alguns problemas relacionados a essa atividade.

Além dessas ações semanais há também aquelas que devem ser executadas mensalmente:

> Agenda do Coordenador Pedagógico: MENSALMENTE *Participar dos encontros de formação continuada para coordenadores pedagógicos (CIRCUITO CAMPEAO); * Avaliar o andamento do seu plano individual de trabalho; * Organizar as reuniões pedagógicas, priorizando a formação continuada do professor; * Consolidar e analisar as fichas de leitura e escrita (1° ao 4° ano), e entregá-la até o dia cinco de cada mês à coordenação do Circuito Campeão; *Fazer o consolidado de livros lidos, para casa feitos e frequência dos alunos e funcionários e apresentá-lo ao diretor; * Participar das reuniões administrativas da escola; * Apresentar ao diretor, relatório de trabalho desenvolvido pelos professores e, junto a eles organizar as atividades cívicas e sociais; * Desenvolver palestras, campanhas e projetos (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010).

As ações mensais do Coordenador Pedagógico envolvem encontros que o IAS denomina de "formação continuada" dos evolvidos nos Programas executado pela SEMED nas escolas de Santarém. Essa ação parece ter importância fundamental, uma vez que há na "Agenda do Coordenador" uma orientação específica para esse momento. Isso será analisado adiante quando estivermos descrevendo este ponto do texto. Além do mais, também suas atividades de monitoramento envolvem a supervisão dos "para casa" que são as atividades que o professor passa para que os alunos possam desenvolver em suas residências trazendo-as resolvidas na próxima aula – ocasião que o Coordenador Pedagógico também deve atuar (por amostragem) verificando se as resoluções foram executadas pelos alunos. Outra ação desenvolvida pelos pedagogos, dentro desse rol de atribuições elencadas pelo IAS, é a supervisão da frequência e nesse ponto auxilia a direção que, como vimos acima, deve encaminhar à SEMED esses dados para providências – leia-se desconto em folha em caso de ausência de trabalhadores da educação sem amparo na legislação. Além de realizar ações como coordenador pedagógico quando realiza campanhas e projetos na escola em parceria com professores.

Além dessas ações também se encontram registradas aquelas que devem ser realizadas a cada bimestre:

Agenda do Coordenador Pedagógico: BIMESTRALMENTE

> * Vista e analisar os diários de classe; * Fazer diagnóstico e apresentar em Figura (à comunidade escolar) o percentual do desempenho de cada turma; * Preencher os quadros de desempenho dos alunos e encaminhá-lo ao diretor para ser entregue a Secretaria; * Realizar comparativos entre os registros dos cadernos dos alunos, as matrizes de habilidades e o programa de ensino do professor; * Realizar junta ao professor a análise do desempenho de seus alunos e do trabalho por ele desenvolvido (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010).

Como descrito na "Agenda" todos os bimestres o coordenador pedagógico deve analisar os diários de classe e a partir de então elaborar o que percebemos em Santarém com o título de "tendência de aprovação" e "tendência de reprovação" que são apresentados em figuras e levam em consideração as notas e a frequência dos alunos por turma. Sendo publicadas no mural da escola visando estimular a competição entre as turmas para saber que está em primeiro lugar. Encontramos, por exemplo, figuras como esses que foram publicados no mural da Escola Municipal Láurea Augusta.

Essa averiguação do que está registrado no caderno do aluno, comparando com as matrizes do currículo e com o plano de ensino do professor se assemelha à supervisão de uma linha de produção e é uma das atribuições que foram descritas como aquelas em que houve resistência por parte de alguns docentes. Sobre isso a coordenação da REDE na SEMED acredita que se trata de "professores resistentes a mudança" e que, segundo seus ideários, "não tinham compromisso com o ensino" nesses moldes atuais que é preocupado com o alcance de metas e baseado em estratégia de "gestão de resultados". Mas pode ser que seja de outra ordem esse incômodo que alguns profissionais sentem, pois de certa forma infringe a autonomia do trabalho do professor com seus alunos e mesmo um intrometimento em suas funções já que, de acordo com o que está escrito no texto, não é o docente que decide nem como irá realizar a recuperação da disciplina que ministra nas turmas em que trabalha – mesmo sendo o professor que, na unidade educacional, mais conhece os discentes por causa da vivência no dia a dia com a turma e por isso teria melhores condições de elaborar atividades mais condizentes com as dificuldades apresentadas pelos alunos em recuperação.

Há ainda as ações executadas por semestre e anualmente:

> Agenda do Coordenador Pedagógico: SEMESTRALMENTE
> * Monitorar a aplicação das duas avaliações do Circuito Campeão nas classes do 1° ao 4° ano analisar e consolidar o resultado da escola a ser entregue a coordenação do Circuito Campeão, na data preestabelecida (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010).
> Agenda do Coordenador Pedagógico: ANUALMENTE

> * Aplicar o teste diagnóstico de leitura no início do ano letivo; *Consolidar e apresentar em Figura o resultado do desempenho final da escola. (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010).

Nestas duas há o estabelecimento das funções de monitoramento semestral voltada ao Programa Circuito Campeão que desenvolve ações com estudantes das séries iniciais com ações de gestão focadas em obtenção de resultados de aprendizagem, por meio de políticas de alfabetização e de acompanhamento e anualmente relacionada à produção de figuras com as tendências a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

A Agenda do Coordenador ainda conta com um "Plus" que trata de orientações na preparação de reuniões e sobre os objetivos desses encontros. Quanto às reuniões encontramos o seguinte:

> Orientação para o coordenador pedagógico:
> As reuniões em FOCO devem:
> a) Ser bem planejadas pelo coordenador, mediante estudo antecipado do texto específico e organização da parte referente à analise de dados.
> b) Contemplar uma acolhida aos participantes, iniciar e terminar no horário estabelecido; ter duração de quatro horas em média; ser realizada em local adequado; ter controle da frequência solicitando justificativas de ausências em encontros anteriores; prever uma tarefa de casa, cuja realização pelos participantes deve ser controlada.
> c) Abranger duas partes: uma voltada para o estudo, reflexão, debate, aprofundamento do tema proposto no texto específico; outra voltada para a análise de dados e alinhamento das providencias decorrentes. Para essa segunda parte, é importante que o coordenador do encontro organize os dados mensais e acumulados, por indicador de acompanhamento possibilitando o cruzamento de tais variáveis. (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010)

Parece haver textos específicos para serem estudados pelos coordenadores da REDE VENCER, diretores e coordenadores pedagógicos. Numa ocasião, em 10 de julho de 2009, uma das coordenadoras da REDE na SEMED disse que não poderia disponibilizar cópias dos textos fornecidos pelo IAS porque era proibido mostrar para pessoas que não fizessem parte da equipe, salvo com a autorização do IAS por causa de direitos autorais.

Já em relação aos objetivos dos encontros promovidos pelos pedagogos Coordenadores Pedagógicos há a seguinte orientação:

> Nunca é demais lembrar os objetivos desses encontros de formação continuada:

> a) Fortalecer as ações dos profissionais envolvidos nos programas;
> b) Analisar os dados gerenciais; c) Elaborar proposta de intervenção baseadas no gerenciamento de dados; d) Aprofundar os conhecimentos teóricos sobre os indicadores preconizados pelos Programas. (Agenda do Coordenador Pedagógico 2010)

Além de aparecer claramente o termo "dados gerenciais" no item b), e "gerenciamento de dados" no item c), demonstrando o viés que o IAS implementa nas unidades educacionais sob seu jugo, porém nos chama mais a atenção o item d) pois fala de aprofundamento em "conhecimentos teóricos". Porém, de acordo com os dados e pela nossa experiência em campo nessa pesquisa, podemos dizer que este item transparece referir-se a textos acríticos cujo conteúdo busque favorecer a manutenção da parceria da maneira como tem sido colocada em Santarém. Digo isso porque há, atualmente, muita produção teórica de pesquisadores de instituições federais e estaduais de ensino superior, que atuam em mestrados e doutorados de cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujas Universidades são renomadas e que possuem toda a confiabilidade acadêmica sobre esse tema e que imagino não estejam sendo estudadas pelos envolvidos nesses Programas do Instituto Ayrton Senna em Santarém – PA.

Neste sentido, há trabalhos excelentes como os das pesquisadoras Liliene Xavier Luz (UESPI), Maria Vieira Silva (UFU), Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS e UCDB), Silvana Aparecida de Souza (UNIOESTE), Teise de Oliveira Guaranha Garcia (USP), Tereza Adrião (Unicamp), Terezinha Santos (UFPA) e Vera Peroni (UFRGS), que possuem significativos trabalhos na área de parceria público-privada tanto que produziram uma importante pesquisa nessa temática para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico cujos resultados se encontram no Relatório CNPq 401434/2008-7.

Tais trabalhos certamente iriam contribuir grandemente para o aprofundamento de conhecimentos teóricos sobre a questão envolvendo parceria público-privada, mas acredito que não seja nesse viés que o IAS esteja interessado quando orienta que se deva fazer um "aprofundamento teórico", uma vez que tal aprofundamento iria contribuir para o afloramento do pensamento crítico entre os que realizam as ações desses Programas do Instituto Ayrton Senna em Santarém, porquanto seria possível até mesmo colocar em cheque a manutenção e o funcionamento do mesmo – o que parece não ser o objetivo do IAS.

O que fica límpido aqui é que não há praticamente nenhum espaço para o exercício de autonomia e mesmo de democracia no âmbito dessa parceria uma vez que todos os aspectos que envolvem a rede municipal de ensino estão normatizados seguindo os ditames do IAS

desde a política educacional do município (como ficará mais bem evidenciado no capítulo seguinte) até as minúcias do que deve ocorrer detalhadamente no interior das escolas. Claro que há mediações nessa implantação, sendo que algumas escolas levam super a sério tais normas criando outras além dessas visando mais gerenciamento como percebemos na Escola Láurea Augusta e em outras seguem o script do IAS, mas na maioria das escolas esse implemento parece ser improvisado, pois simplesmente inexiste corpo dirigente nas mesmas: estamos falando das Escolas Anexas. O fato é que nas escolas com corpo dirigente são implantadas essas ações porque caso não atinjam as metas pelo menos estariam respaldados de estarem seguindo a "orientação correta". Além disso, há também a possibilidade de premiação dos diretores que cumprem as ações visando aperfeiçoar seu modelo de Gestão como discutiremos em outro ponto do texto. Esses dados podem ser indicativos de que em Santarém – PA foi realizada uma reforma administrativa e pedagógica da educação nos moldes propostos pela reforma do Estado de modo que se introduziu exemplarmente as concepções advindas da iniciativa privada e do mercado dentro dos ambientes escolares. Demonstrando afinidade com o que vem sendo preconizado desde a Reforma do Estado (1995), na era Fernando Henrique Cardoso, até os dias de hoje pelo governo federal.

1.5 A QUESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Quando se fala em questão democrática, na rede municipal de ensino de Santarém, é possível que surjam questionamentos em contrário ao que estamos argumentando e que façam a defesa de que existe sim o exercício da democracia, principalmente porque houve o Edital Nº 001/2010 em que a SEMED[7] tornou pública a abertura de inscrições para o Processo de Eleição Direta para Diretores e Vice-Diretores das Escolas Públicas Municipais de Santarém, que será mais bem discutido em outro momento desse texto. Porém o que estamos tratando aqui é o que está em conformidade com Vitor Paro (2002) quando afirma que a democracia não está relacionada apenas ao aspecto eleitoral:

[7] Em conformidade com o disposto na Lei nº 17.866, de 03 de novembro de 2004 e na Lei nº 18.392, de 21 de maio de 2010.

> Preocupar-se com a prática administrativa de nossas escolas envolve ter em conta a coerência entre meios e objetivos na realização da atividade educativa. A educação, entendida como emancipação humana, precisa levar em conta a condição de sujeito tanto de educandos quanto de educadores. Daí que ela só pode realizar-se de forma democrática, o que significa que a administração que lhe dá sustentação deve ser necessariamente democrática. Considerar as políticas educacionais em suas relações com a prática da gestão escolar significa, portanto, levar em conta a democratização da gestão de nossas escolas. Para tratar do tema da democratização da gestão escolar é preciso começar pela explicitação de um conceito de democracia que não se restrinja à visão corrente no senso comum que a entende meramente como "governo do povo" ou "vontade da maioria". Embora democracia seja também isso, ela não pode circunscrever-se a seu aspecto eleitoral, um dos mecanismos necessários, mas não suficientes, para sua concretização (PARO, 2002).

Assim, à comunidade escolar caberia um papel muito significativo no "chão da escola" do ponto de vista do exercício da democracia, pois, como coletivo, teria melhores condições de definir com mais acuidade quais ações deveriam ser contempladas no PPP. É certo que a comunidade escolar se reúne nas escolas no inicio do ano quando realizam seus encontros para o planejamento pedagógico, mas é importante chamar a atenção que também realizam esse planejamento de acordo com as metas do IAS. De modo que há espaço para a discussão de um PPP ou de ações a serem executadas nas escolas desde que o documento atenda as recomendações do Instituto. Afinal, as metas e os indicadores de sucesso traçados, obrigatoriamente, devem ser alcançados e, para isso, devem seguir as orientações do Instituto, já que é ele que tem, conforme o discurso oficial, as "soluções educacionais" para o êxito dos seus parceiros no setor da educação.

É imprescindível lembrar que encontramos durante o trabalho de campo dados que permitem depreender que essa assertiva é tratada com um tom imperativo, como se fosse uma lei, cujo poder exorta os funcionários a seguirem as instruções que chegam por meio da SEMED que são, por sua vez, advindas de treinamentos dos gestores via Instituto Ayrton Senna. Por isso que estamos enfatizando essa questão, porque acreditamos que o papel da comunidade escolar deveria ser mais efetivo na elaboração e implementação de um Projeto Político Pedagógico mais autônomo e participativo. O que ocorre, em verdade, é que há o encontro formal desta comunidade durante a realização do planejamento aludido, mas as diretrizes que norteiam as ações são traçadas em consonância com as metas adventícias do IAS. De maneira que percebemos que isso tolhe até mesmo o exercício pleno da cidadania desses sujeitos que compõem a comunidade escolar. Isso nos faz lembrar uma discussão análoga empreendida por Ellen Wood quando trata da cidadania passiva no contexto dos Estados Unidos. Diz ela que:

> De uma maneira ou de outra, então, as concepções dominantes de democracia tendem a substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política. [...] De maneira que nos Estados Unidos se inventou uma nova concepção de democracia formada por muitos indivíduos particulares e isolados que renunciavam a seu poder para delegá-lo em alguém mais e desfrutar de forma passiva de certos direitos cívicos e liberdades básicas. Em outras palavras, eles inventaram um conceito de cidadania passiva, dissocializada e, inclusive, despolitizada (WOOD, 2007).

O que Wood discute é fundamental, pois nessa concepção de passividade o conceito de participação democrática adquire um caráter apenas formal. No caso das escolas de Santarém, os atores que compõe a comunidade escolar exercitam um papel de passividade em relação à elaboração de políticas e ações que norteiam seus próprios destinos nas escolas. Embora se reúnam para fazer um planejamento, esse é baseado nas diretrizes e metas que não são elaborados por eles, mas pelo IAS. Porém, no ideário dos gestores da Secretaria Municipal de Educação há a crença de que estão decidindo autonomamente nesses encontros. Isso porque já se tornou comum o pensamento difundido pela SEMED, em especial por seus coordenadores desde 1997, de que é necessário alcançar as metas traçadas pelo IAS e que se deve correr buscando obter os resultados esperados que já se tornou um hábito a aceitação de tais comandos. O contrário disso seria uma participação ativa refletindo até mesmo acerca da necessidade de seguir cegamente os ditames oriundos de São Paulo que chegam às escolas por meio da parceria entre a PMS e o IAS. Essa compreensão conferiria um exercício democrático mais efetivo – e não minorado – desse coletivo. Porém, mesmo assim, na visão dos gestores da Rede Vencer em Santarém – PA, o espaço para esses encontros já confere à comunidade o exercício de uma autonomia.

Em verdade, existe uma autonomia formal permitida pelo IAS em suas orientações para ser colocada em prática nas unidades educacionais. Maria Vieira Silva e Úrsula Lélis (2011) ao relatarem, ilustrando o caso da parceria ocorrida em Montes Claros – MG, que a autonomia das unidades educacionais foi estimulada para que estas passassem a ser totalmente responsabilizadas pelos resultados que alcançassem.

> O "Relatório das Atividades e Palestras Realizadas durante o Encontro Nacional de Gerentes Municipais do Programa" (MONTES CLAROS, 2001c) traz orientações

> sobre a autonomia, numa espécie de receituário, um "passo-a-passo" prescrito à SME [*Secretaria Municipal de Educação*] e às escolas para que pudessem "adquirir" autonomia, uma vez que, para o Escola Campeã, "se não der autonomia desresponsabiliza-se a escola do resultado" (MONTES CLAROS, 2001c) [*grifo das autoras*]. Essa citação ilustra, claramente, a concepção de autonomia que permeou as orientações do Programa [*Escola Campeã*]: algo que pode ser doado, licenciado às escolas, uma concepção que se opõe à concepção de gestão democrática-participativa proclamada, já que, nesta concepção, autonomia é um processo construído compartilhadamente, pela ação dos sujeitos coletivos (LÉLIS; SILVA, 2011, p. 183).

A construção das políticas educacionais pelos sujeitos, por meio da participação, não parece ter muito espaço quando se trata de implantar as "tecnologias gerenciais" do IAS. quando se reúnem passam a discutir em torno das metas que são determinadas alhures, como depreendemos dos relatos dos trabalhadores da educação durante nosso trabalho de campo. No planejamento pedagógico, as ações são pensadas em torno da melhoria nos indicadores, o que será feito e o que não será feito tem relação com as metas endossadas pela SEMED para serem cumpridas pelas escolas. Outro ponto destacado pelas autoras em relação à autonomia das escolas é que ela vem das mãos de quem "governa", como veremos a seguir:

> [...] quem "governa" – nesse caso uma entidade "público-privada" – o "processo de conquista e exercício das autonomias concedidas". Ressaltamos três aspectos na citação acima. Primeiro, a delegação de autonomia às escolas tem um caráter de troca no PEC [*Programa Escola Campeã*], já que, para ele, a partir do momento em que a SME "dá" autonomia às escolas, elas, em contrapartida, devem devolver "bons resultados" (LÉLIS; SILVA, 2011, p. 184).

Em Santarém, a autonomia às unidades educacionais é concedida por meio da Lei Nº 17.8666/2004 e reafirmada pela Lei Nº 18.392/2010, em que ambas dispõem "sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências" – sobre as quais trataremos em outro ponto desse texto. Mas o que queremos registrar aqui é que, no município em que estamos realizando a nossa pesquisa, fazendo um adendo a essa estratégia, temos de considerar mais de uma década e meia de formação e adestramento em torno dessas ideias de competitividade que justificam a corrida pelos "indicadores de sucesso" – como ficará mais bem evidenciado no capítulo III. Desse modo, transparece que, independente de haver a consciência ou não sobre o estratagema utilizado pelo IAS, o incentivo ao alcance das metas é reforçado também pelas orientações advindas de treinamentos, reuniões, encontros de formação, etc. que passam

a ser assimiladas no ideário desses profissionais da educação, que a partir de então repercutem tais concepções em seu trabalho no cotidiano escolar.

A partir de agora, faremos uma discussão relacionada aos vínculos empregatícios dos trabalhadores da educação no município buscando elementos que possam favorecer uma análise da relação disso com a gestão democrática.

1.6 DEMOCRACIA E OS VÍNCULOS FUNCIONAIS DOS SERVIDORES

Em relação ao aspecto eleitoral, como já mencionamos, houve o processo de eleição direta para escolha de diretores e vice-diretores das escolas do município (Edital Nº 001/2010). Esse é um evento importante que deve ser considerado, já que pode permitir que verifiquemos a efetividade da gestão democrática, ou, pelo menos, a sua construção dentro desse setor. Para tanto, de maneira pormenorizada, faremos uma análise utilizando os dados oficiais, fornecidos, por meio de documentos, que são oriundos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém – PA.

Pelo Edital (Nº 001/2010), podemos notar que não havia uma restrição para que pessoas de fora do quadro de funcionários da SEMED pudessem participar do processo eleitoral, fato conformado pelo presidente da Comissão Eleitoral Municipal. De maneira que qualquer pessoa que tivesse os requisitos – a) ter dois anos de experiência no magistério; b) tenha atuado por dois anos na Rede Municipal de Ensino de Santarém; c) ser licenciado em Pedagogia ou outra licenciatura com pós-graduação em gestão educacional; d) tenha disponibilidade para atuar com dedicação exclusiva para o cargo – poderia concorrer após pagamento da taxa de inscrição de R$40,00 (quarenta reais). Depois disso fazia uma prova que constituía o item de “Avaliação de Competência Técnica” (aplicada em 14/11/2010) cujo conteúdo se dividia em três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Legislação e Gestão Educacional e sendo aprovado poderia compor as chapas para concorrer no período eleitoral (13 a 18/12/2010) que foi chamado de “Legitimação da Comunidade” onde teria de apresentar um Plano de Ação para três anos de atuação na escola onde pretende trabalhar. Passado o pleito e tendo conseguido obter êxito o candidato externo ganharia o contrato para atuar no município cuja data de homologação de tal fase se deu em 14/01/2011.

Antes, contudo, de analisarmos a questão eleitoral propriamente dita, verificando o quadro de diretores e vice-diretores eleitos e sua situação à frente das escolas. Nesse sentido,

precisamos salientar que é necessário considerarmos a situação de precariedade em relação aos vínculos empregatícios da maioria dos servidores que estão lotados na SEMED, pois dentre estes trabalhadores da educação, que atuam no município de Santarém, encontramos em maior número trabalhadores com vínculos temporários. É completamente necessário que adotemos esse procedimento, pois o consideramos complementar, porquanto ele nos permitirá ampliar nosso quadro de análise quando estivermos verificando o grau de liberdade dos diretores em relação ao exercício efetivo da democracia nessas escolas.

1.7 ANÁLISE SOBRE OS VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS

Em relação ao vínculo funcional que diz respeito à condição empregatícia com o município há distinções entre os servidores da Prefeitura que são lotados na Secretaria Municipal de Educação. Em Santarém, encontramos servidores temporários, concursados, efetivos e servidores 83/88 conforme abaixo:

i) Os servidores registrados como 83/88, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, são aqueles que ingressaram no serviço público entre 05 (cinco) de outubro de 1983 até 05 (cinco) de outubro de 1988, e são considerados não-estáveis. Porém, consoante as informações da assessoria da SEMED, esses servidores não são retirados da folha de pagamento, mesmo que, todavia, não possuam os mesmos direitos dos servidores concursados, porque não são amparados pelo art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que regulou a questão depois da Promulgação da Constituição Federal de 1988.

ii) O servidor concursado não é ainda um servidor estável. Ele se encontra num processo de instabilidade, inclusive sendo descrito em seu contracheque para diferenciá-lo do efetivo que já passou pelo processo probatório e já possui estabilidade. Uma informação fornecida pela Secretaria de Educação ressalta que servidores nesse estágio passam por avaliações, como de praxe no serviço público, e, caso não atendam às expectativas da Secretaria de Educação, eles podem perder seus empregos.

iii) Já o termo servidor efetivo pode se referir a dois tipos de servidores: pode se referir tanto aos servidores que já passaram pelo estágio probatório quando ingressaram no município via concurso público, quanto aos servidores que ingressaram no serviço publico municipal até 05 de outubro de 1983. Neste caso, ocorreu que, com a promulgação da Constituição de 1988, esses servidores foram considerados estáveis.

iv) Já os temporários são aqueles que são previstos pelo Art. 37, inciso "IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público", da Constituição Federal de 1988. Ocorre que é comum no serviço público que esse "tempo determinado" e "excepcional" acaba sendo ignorado e a administração pública municipal passa a manter um número maior de servidores temporários em menoscabo aos concursados e efetivos como fazem comprovação os dados oficiais fornecidos pela Secretaria de Educação do município.

Para se ter uma noção acerca dessa última afirmação, de acordo com o setor de Recursos Humanos da SEMED, em 19 de junho de 2012, em relação aos pedagogos do município, lotados nessa Secretaria, existem 26 efetivos, 42 concursados – em estágio probatório e 113 pedagogos temporários. Já em 20 de setembro de 2012 a Secretaria de Educação apresentou uma retificação dessas informações por meio do Ofício Nº 929/2012-SEMED, onde, consoante aos números retificados, temos 170 pedagogos temporários, 31 pedagogos efetivos e 37 pedagogos concursados, Conforme a Figura 5 a seguir:

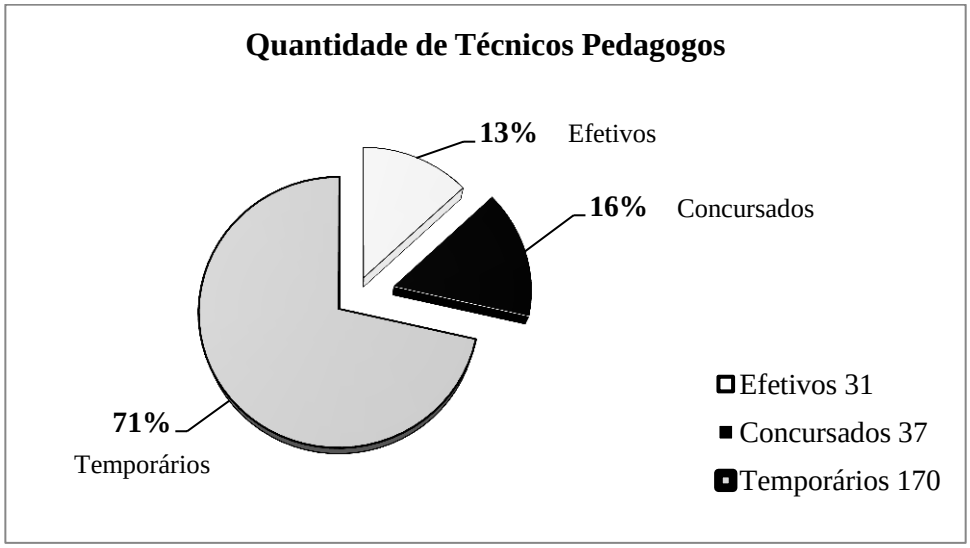


Figura 5: Quantidade de Técnicos Pedagogos e seus vínculos.
Fonte: Seção de Pessoal do Setor de Recursos Humanos da SEMED.

Dizendo de outra forma, se somarmos os concursados e efetivos obteremos o percentual minoritário de 30% dos técnicos em educação enquanto que, por outro lado, em oposição a isso, temos a maioria ou 70% de pedagogos que são temporários o que corresponde a grande maioria de todos os profissionais que atuam nesse cargo no município.

Lembramos que os pedagogos em Santarém são lotados com a missão de exercer também a função de superintendente (que em Santarém recebe a nomenclatura de coordenador da REDE) da Rede Vencer e são eles que fazem o monitoramento dos percentuais de aprovação e reprovação produzidos nas escolas e repassados à SEMED a fim de serem inseridos no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação – SIASI pela empresa técnica que foi escolhida pelo IAS e contratada pela Prefeitura que no caso de Santarém é a empresa Auge Tecnologia e Sistemas.

Já em relação aos professores lotados em sala de aula, a SEMED repassou números divergentes. Em 19 de junho de 2012, respondeu a um ofício informando existir 3862 (três mil oitocentos e sessenta e dois) professores temporários e 1572 (mil quinhentos e setenta e dois) docentes entre concursados e efetivos. Já em 17 de julho de 2012 informou um número diferente do seu universo de docentes, uma vez que nessa data havia um total de 3.830 (três mil oitocentos e trinta) professores em todo o seu quadro de funcionários contabilizados entre temporários, efetivos, 83/88 e concursados. Essa informação foi demasiadamente divergente da veiculada formalmente em junho. Por essa razão voltamos ao setor de pessoal e pedimos uma audiência com a chefia da seção.

Após conseguirmos esse encontro, pudemos obter como resposta que o número de professores contratados é muito variável e pode mudar de um mês para o outro, uma vez que alguns professores têm seus contratos rescindidos e suas cargas horárias passam para outros do quadro sem a necessidade de gerar outra contratação.

Também obtivemos a informação que a partir do mês de agosto, em todos os anos, são contratados cerca de 200 (duzentos) professores para atuarem na região de várzea que tem um calendário diferenciado porque até o meio do ano essa região fica submersa devido à cheia dos rios Amazonas e Tapajós. De modo que, segundo a SEMED, a partir de agosto eles estão iniciando seus anos letivos e daí a necessidade de contratar docentes temporários para essas regiões.

Nessa ocasião, em 02 de agosto de 2012, tivemos uma nova resposta com números considerados pela chefia da Seção de Pessoal como corretos. Segundo a Seção de Pessoal da SEMED, existem 3.153 (três mil cento e cinquenta e três) docentes atuando nas escolas de

Santarém. Desse total, segundo os números de temporários repassados oficialmente, haveria cerca de 57% de professores, nessa situação. Em números absolutos nos informaram que há 1.807 (mil oitocentos e sete) docentes contratados com vínculo empregatício instável no município. Daí é necessário somarmos a esse número mais 1.052 (mil e cinquenta e dois) professores efetivos, mais 520 (quinhentos e vinte) concursados e por fim somar os 74 (setenta e quatro) professores classificados como 83/88.

O grande problema nessas informações reside num único fato que chama a atenção pela contradição das informações: é que quando somamos esses números eles ultrapassam o total informado pela Secretaria Municipal de Educação, pois totalizam 3973 (três mil novecentos e setenta e três) professores que é um número muito superior aos 3153 (três mil cento e cinquenta e três) informados como corretos.

A partir disso, podemos refletir em três direções precípuas: i) a SEMED não possui um controle efetivo de seu quadro de pessoal e isso é preocupante, na medida em que se arvoram assumindo publicamente o título de "competentes", sobretudo, depois da implantação da Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10, do Instituto Ayrton Senna – porém isso transparece o contrário que, em verdade, a SEMED não tem sequer o controle organizado acerca do seu quadro de pessoal); ii) que pode até ter esses dados de maneira organizada, como faz qualquer órgão público com o mínimo de organização, presteza e zelo com a coisa pública, pois isso envolve dinheiro público e gasto com a remuneração de pessoal, mas que apesar de ter esses dados optou, intencionalmente, por alguma razão que desconhecemos, por não revelar as informações corretamente para que pudessem constar na pesquisa; e, por fim, iii) se trata de um mero lapso, pois, apesar de se tratar de uma das secretarias de educação mais competentes do Brasil – como fazem questão de propagandear principalmente agora em 2012 por conta da eleição municipal – são compostas por seres humanos que são passíveis de cometer erros.

Uma quarta vertente de pensamento é possível ilustrarmos ainda sobre a questão do lapso no repasse das informações sobre o quadro de pessoal da SEMED: é que, de acordo com o site oficial (<http://siasi.redevencer.org.br/>), o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI) é uma base de dados que registra as informações educacionais dos entes da federação com quem mantém parceria, "por meio de coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das Secretarias de Educação". Sendo assim, é possível ainda que o SIASI possua tais informações corretamente, pois seu planejamento estratégico e sua prática gerencial possui o controle dos dados educacionais de seus parceiros, o que torna essa

situação mais crítica pelo fato de um órgão ádveno e privado deter informações do município que o próprio poder público não dispõe.

Em qualquer dos casos descritos é preciso registrar que isso é uma falha grave, pois nos dois primeiros pode colocar em risco a confiabilidade do órgão no gasto do dinheiro público; no terceiro demonstra uma falta de presteza contumaz porque a seção de pessoal foi informada acerca da divergência nos números de professores e mesmo assim negligenciou o fato apresentando outros números, mas mantendo o erro; e na quarta vertente, um absurdo total.

No caso da segunda vertente de reflexão há um agravante adicional: o escopo de solicitar informações à Secretaria de Educação de Santarém está imbuído do princípio da publicidade na administração pública que é estabelecido no artigo 37 da Constituição Federal/1988 como vemos abaixo:

> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: [...]
> **§ 1º** - A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos

Também agride de maneira direta o que dispõe na Lei Complementar Nº 131, de 27 de Maio de 2009, conhecida como Lei da Transparência que:

> Acrescenta dispositivos à Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em que todo cidadão tem o direito de saber como estão sendo gastos os recursos destinados aos órgãos públicos. Como está mais claro no seu artigo 48:

> Art. 48 – A. Para os fins a que se refere o inciso II do parágrafo único do art. 48, os entes da Federação disponibilizarão a qualquer pessoa física ou jurídica o acesso a informações referentes a:
> I – quanto à despesa: todos os atos praticados pelas unidades gestoras no decorrer da execução da despesa, no momento de sua realização, com a disponibilização mínima dos dados referentes ao número do correspondente processo, ao bem fornecido ou ao serviço prestado, à pessoa física ou jurídica beneficiária do pagamento e, quando for o caso, ao procedimento licitatório realizado;
> II – quanto à receita: o lançamento e o recebimento de toda a receita das unidades gestoras, inclusive referente a recursos extraordinários.

O que se entende pelo princípio da publicidade é que há o direito dos cidadãos de conhecer os atos praticados na administração pública, devido ao exercício da democracia. A omissão dessas informações constitui uma falta gravíssima e não combina em nada com o estado democrático de direito.

Em meio a esse desencontro de informações, houve a mudança do Secretário Municipal de Educação. O Secretário de Planejamento – e irmão da prefeita de Santarém – que também acumulava a Secretaria de Educação no governo municipal, passou a Pasta da Educação para um pedagogo e servidor público federal que integra a mesma agremiação partidária da prefeita, tendo exercido anteriormente o cargo de Diretor de Ensino da SEMED e também a presidência do Conselho Municipal de Educação de Santarém. A partir de então, fizemos contato com o novo secretário cujo espírito democrático nos surpreendeu em princípio com ações que visavam permitir nosso acesso às informações desta Secretaria. Solicitou ao Setor de Pessoal um novo ofício (Ofício Nº 929/2012-SEMED) retificando o Ofício 712/2012 onde constavam as informações contraditórias citadas anteriormente.

Embora no Ofício Nº 929/2012-SEMED não conste nenhuma assinatura, de nenhum setor da SEMED, se responsabilizando pelas informações repassadas, vamos considerá-las para efeito de registro em nosso trabalho. De acordo com as informações desse Ofício datado de 21 de agosto de 2012, mas repassadas ao pesquisador somente em 20 de setembro de 2012, os números retificados são:

> O número total de professores lotados atualmente na SEMED é: 3.282 (três mil duzentos e oitenta e dois);
> Dentre esses, os temporários são 1.346 (mil trezentos e quarenta e seis);
> Os professores concursados são 333 (trezentos e trinta e três);
> Os efetivos são 1.537 (mil quinhentos e trinta e sete);
> E os professores 83/88 somam 66 (sessenta e seis).

Esses números nos revelam, ainda, que há um grande contingente de trabalhadores da educação lotados em sala de aula cujos vínculos são temporários com a SEMED, já que estes representam 41% de todos os docentes lotados nessa Secretaria de Educação. Observamos também que aproximadamente 47% são servidores efetivos, 10% são concursados e 2% deles são 83/88 – conforme observamos na Figura 6:

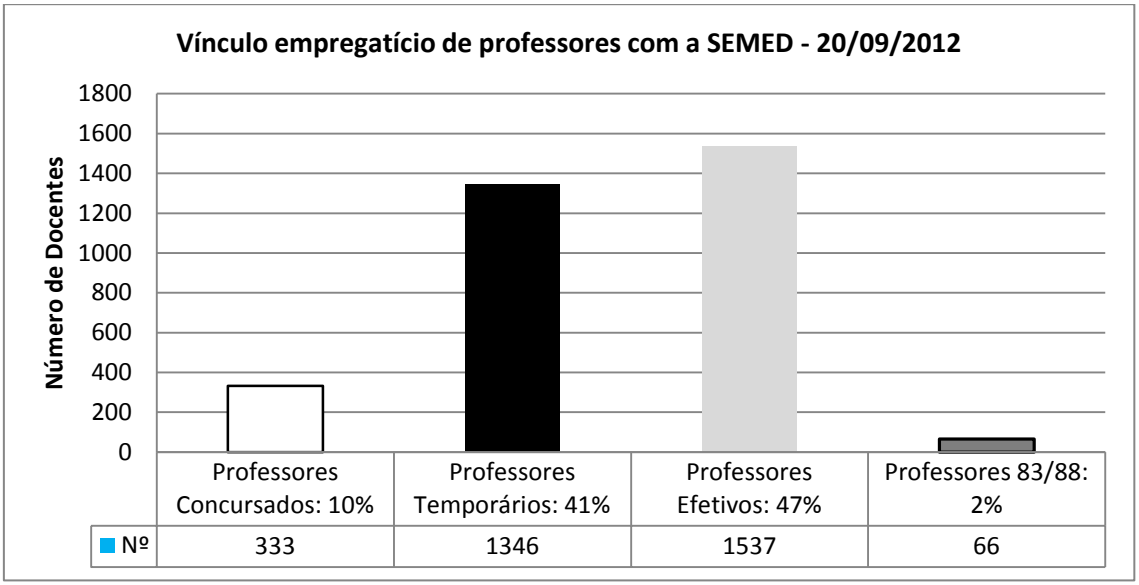


Figura 6: Vínculos empregatícios de docentes.
Fonte: SEMED/Setembro/ 2012.

Essas informações configuram uma situação, ao arrepio da lei, que se tornou uma prática comum em diversos governos, onde a contratação de pessoal sem concurso público que era para ser uma exceção – com tempo limitado – acabou sendo transformada em regra – já que quase a metade dos docentes do município de Santarém é composta de servidores temporários.

1.8 ANÁLISE DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM – PA À LUZ DE SEUS VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS COM O MUNICÍPIO

1.8.1 Caracterização dos dirigentes das escolas da cidade

Em 2012, há 71 (setenta e uma) escolas registradas na área denominada de Cidade. Dessas, 16 são Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e 55 são escolas de Ensino

Fundamental, das quais apenas 54 se encontram em pleno funcionamento, uma vez que uma unidade educacional do Bairro Cambuquira encontra-se desativada. Assim, em 2012, temos 70 (setenta) escolas em efetivo funcionamento que atendem 30.725 (trinta mil setecentos e vinte e cinco) alunos na área urbana de Santarém – PA.

Nas UMEIs não há a figura do Diretor, porém há o Coordenador que administra a Unidade Municipal de Educação Infantil. Em verdade, trata-se de um trabalhador da educação que possui atribuições análogas às de um diretor, mas com uma nomenclatura diferente. De acordo com a SEMED, nessas UMEIs, 100% de seus Coordenadores são indicados pela Secretaria Municipal de Educação, pois nessas unidades de educação não se realizam processos de eleição direta para o exercício dos cargos de Coordenadores.

Em relação às escolas de ensino fundamental da área urbana, como mencionado, há 54 (cinquenta e quatro) escolas na "Cidade". Nessas escolas temos 31 diretores cujos vínculos empregatícios com o município são temporário, 05 (cinco) diretores são concursados, 17 (dezessete) são efetivos e há 01 (um) diretor que é classificado pela SEMED como Professor 83/88. A Figura 7 a seguir ilustra melhor esses dados:

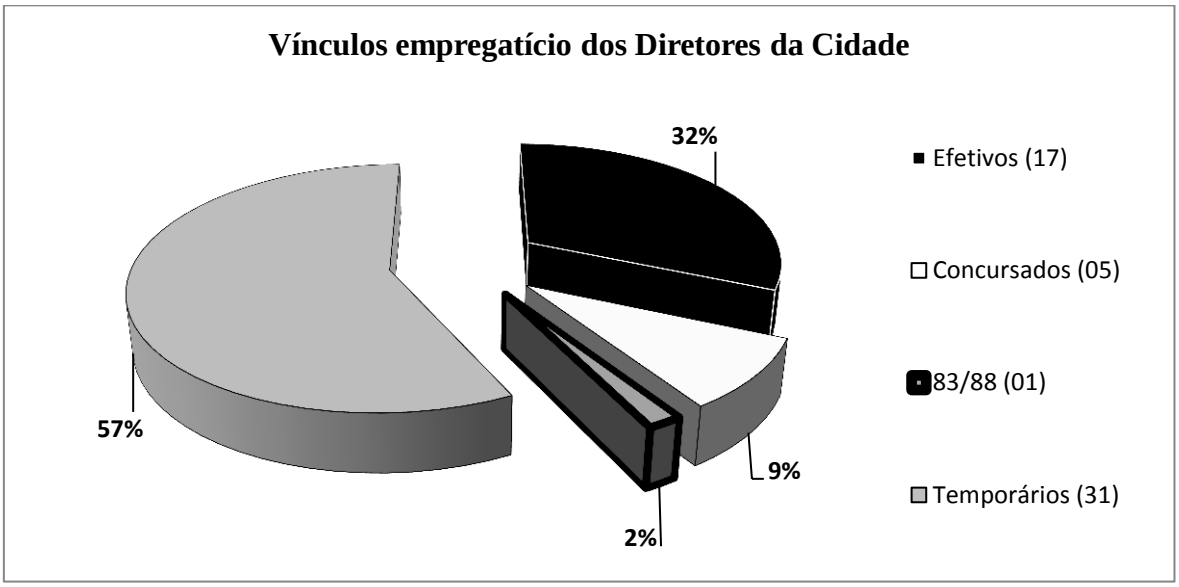


Figura 7: Diretores da Cidade.
Fonte: Seção de Pessoal do Setor de Recursos Humanos da SEMED.

Como fica evidente, a maioria dos servidores que dirige as escolas do município (localizadas na Cidade) tem seus vínculos precários com a Prefeitura, ou seja, possuem vínculos temporários e, por essa razão se tratam de servidores que estão mais sujeitos a receber as ordens e os ditames e obedecê-los sem reclamar ou tentar se insurgir com algum pensamento divergente daquele que emana da Secretaria de Educação, uma vez que o vínculo

dessa maioria é fragilizado, o que significa que podem perder seus empregos a qualquer momento, sem qualquer direito trabalhista que os amparem. Por causa disso, é mais prudente aos temporários seguir as orientações da Secretaria de Educação. Da mesma maneira, por essa razão, transluze ser mais cômodo para os gestores da rede municipal de ensino manter essa situação, que deveria ser por "tempo determinado" e "excepcional", em menoscabo aos concursados e efetivos, transformando essa situação em duradoura.

Vamos verificar o depoimento de uma trabalhadora temporária da educação sobre essa situação quando perguntado a ela se tem medo de perder o seu emprego:

> Tem né... tem aquele medo porque tudo tem política no meio. Por exemplo, eu não apoiei os candidatos da Prefeitura na última eleição [*para deputados, senador e governador que ocorreu em 2010*] e, por causa disso, só consegui pegar cem horas em 2011 e esse ano também pra trabalhar numa comunidade [*rural*] como professora ganhando seiscentos reais. O temporário é onde o galho é mais fraco. Temporário não pode nem participar de greve, quando os professores reclamam dos salários, senão não recebe, porque qualquer coisa vem logo uma pessoa da Secretaria [*de Educação*] dizer pra voltar pra sala de aula e, como não tem outro jeito, o jeito é voltar pra sala mesmo (Professora temporária que atua no campo).

Esse relato permite ter uma ideia a respeito do nível de independência dos servidores que são temporários. Como 57 %, ou seja, a maioria dos diretores das escolas da cidade são funcionários temporários eles se encontram em situação de pressão e vulnerabilidade análogas à descrita pela docente da zona rural acima por causa da natureza de seus vínculos empregatícios com a Prefeitura.

Depois de fazer essa reflexão acerca dos vínculos funcionais dos servidores vamos adentrar numa discussão mais especifica que envolve uma análise sobre a forma como esses diretores obtiveram os seus mandatos para estarem à frente das escolas do município.

1.8.2 Democracia e natureza do mandato da direção das escolas de Santarém – PA

Em relação à Natureza do Mandato dos diretores, encontramos duas formas de ascensão aos cargos de dirigentes das unidades educacionais de Santarém – PA: i) obtenção do mandato por meio de eleição direta; e ii) obtenção do mandato por meio de indicação política da Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Santarém abriu um processo de Eleição direta para diretores de escolas do município por meio do Edital 001/2010 de 30/09/2010, que foi regulado pelo Regimento Eleitoral de 17/11/2010. Um fato interessante que constou nesse edital é que poderiam concorrer mesmo profissionais que não tivessem qualquer vínculo com a Prefeitura Municipal de Santarém, como consta nas Disposições Preliminares:

> 1.3 Poderão concorrer às funções comissionadas de Diretor e Vice-Diretor os profissionais que: a) até a data da inscrição da primeira fase do processo tenham completado, no mínimo, dois anos de serviço no magistério; b) tenham atuado ou estejam atuando por, no mínimo, dois anos na Rede Pública Municipal de Ensino de Santarém até a data de inscrição na primeira fase do processo; c) tenham licenciatura plena em pedagogia ou licenciatura em qualquer área do conhecimento com pós-graduação em gestão educacional; d) tenham disponibilidade de dedicação exclusiva para o cargo (Edital 001/2010).

Não havia qualquer restrição direcionando a eleição para os profissionais que já atuavam nas escolas, sendo que poderiam concorrer quaisquer candidatos até sem vinculo com o serviço público. Assim, se um candidato ganhasse a eleição obteria o Cargo em Comissão e o vínculo temporário no serviço público municipal. Uma observação pertinente sobre isso é que essa abertura poderia atrair candidatos que não tivessem nenhum vínculo ou qualquer identificação com as escolas onde atuariam depois de vencer o pleito, o que poderia dificultar ou não sua adaptação na comunidade escolar. Temos informações que um fato semelhante ocorreu depois da eleição na Escola Láurea Augusta. No caso, a diretora que ganhou a eleição não pertencia ao quadro de funcionários do município e, por razões pessoais, pouco depois de obter o vínculo de Cargo em Comissão como diretora pediu para sair da escola e foi trabalhar na Secretaria de Educação. Em seu lugar foi nomeada por indicação política outra trabalhadora da educação para atuar como diretora dessa escola.

1.8.3 A gestão democrática e as escolas da cidade

De qualquer forma depois desse processo tivemos diretores legitimamente eleitos atuando nas escolas. Assim, em relação à natureza do mandato podemos observar, num primeiro momento, um indicador mais animador porque nas 54 escolas em funcionamento na

Cidade temos 43 diretores que são eleitos e 11 diretores que foram indicados pela SEMED. O número de vice-diretores eleitos na cidade também supera o número de indicados pela Secretaria de Educação. Vejamos na Figura 8 sobre a natureza do mandato na direção das escolas:

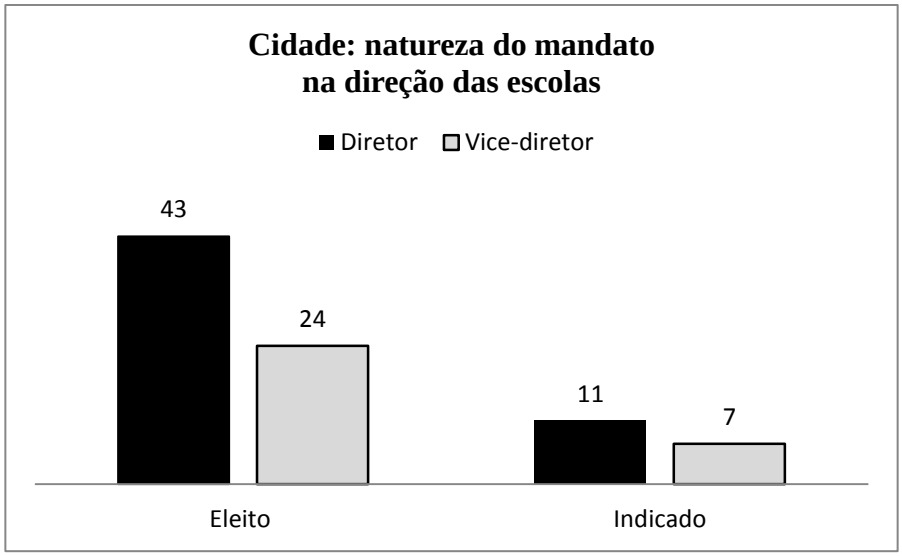


Figura 8: Natureza do mandato de direção das escolas.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

De maneira que na cidade podemos afirmar que aproximadamente 80% dos diretores são eleitos, o que corresponde à maioria dos dirigentes das escolas da área urbana o que contrasta com os cerca de 20% que são indicados, como mostra a Figura 9:

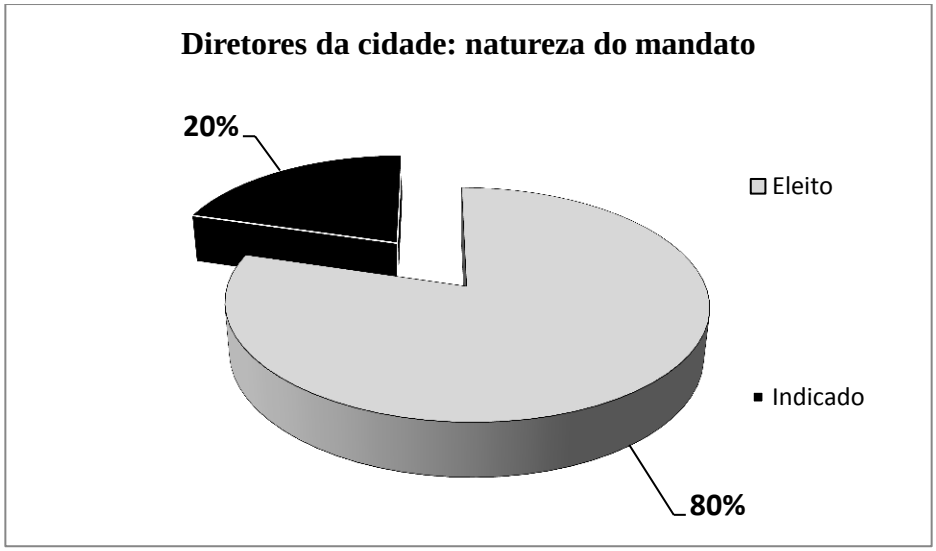


Figura 9: Natureza do mandato dos diretores da zona urbana.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Já o cargo de vice-diretor não existe em todas as escolas. Na cidade há apenas 31 profissionais atuando na vice-direção das escolas. Desses, 24 (vinte e quatro) foram eleitos e 07 (sete) foram indicados pela SEMED, conforme Figura 10, demonstrativo abaixo:

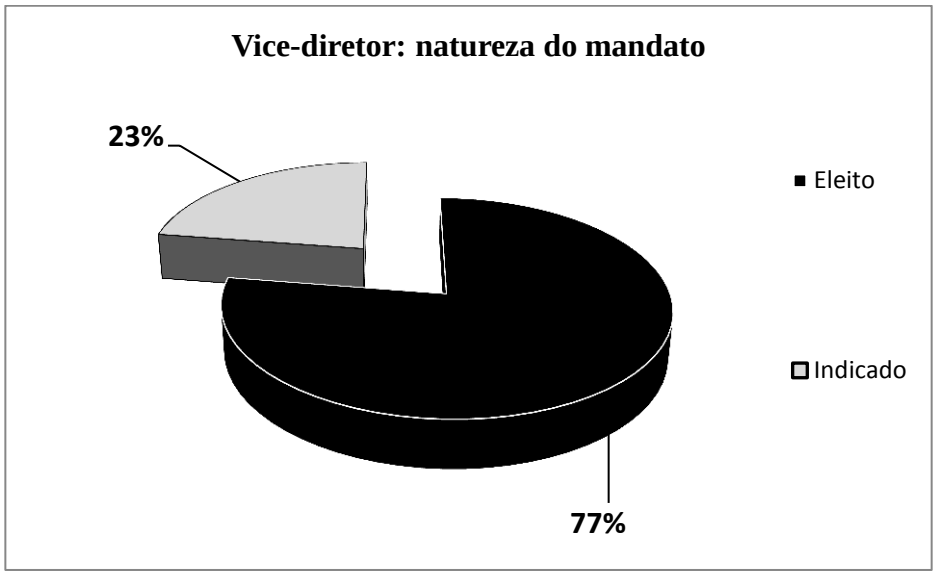


Figura 10: Natureza dos mandatos dos Vice-diretores.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

O cargo de vice-diretor não acompanha, muitas das vezes, o cargo de diretor em eleições, pois pode haver numa escola um diretor que seja eleito cujo vice-diretor é indicado (como ocorre, por exemplo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental César Ramalheiro) ou vice versa (como é o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Láurea Augusta em que a diretora foi indicada pela SEMED, mas a vice-diretora foi eleita diretamente pela comunidade escolar). De qualquer forma, em relação à obtenção do mandato, esses dados já mostram que um percentual majoritário corresponde aos que foram eleitos, em contraste com um menor quantitativo que corresponde aos indicados para seus respectivos cargos na direção nas escolas municipais de Santarém.

Numa primeira avaliação, esse indicador já facultaria alguma análise que pudesse relacionar a ocorrência da gestão democrática e/ou da gestão gerencial no setor educacional aqui enfocado, mas seria uma análise ainda carente de maior aprofundamento. Por conta disso é que aprofundaremos mais essa discussão e somente depois disso é que será possível uma visualização mais aclarada do tipo de gestão mais predominante na educação do município. Essa cautela é importante porque buscamos esgrimir com perícia os dados advindos de nossa incursão durante a pesquisa de campo. Nosso receio em não sair fazendo conclusões de maneira precipitada reside na possibilidade de incorrermos em algum lapso induzido pela

singela contemplação aparente da realidade ou pela propaganda oficial contumaz que possui presença constante nos meios de comunicação social de massa (rádio e televisão) e busca apresentar essa aparência parcial como se ela representasse a própria essência do processo (MONFARDINI, 2012).

1.8.4 Adentrando na essência do processo

Embora, numa situação ideal, o mais apropriado fosse que todos os diretores em exercício tivessem obtido seus cargos por meio de eleição em 100% das escolas, percebemos que, pelo menos, pra início de conversa, esse indicador faz menção ao fato de estar havendo uma demonstração de democracia por parte da Secretaria Municipal de Educação o que possivelmente também da mesma maneira indicaria a ocorrência do exercício genuíno de autonomia nas unidades educacionais mencionadas.

Todavia, para não ficarmos apenas na aparência desse processo é prudente adentrar um pouco mais aprofundando a análise desses dados. Assim, para melhor desenredar essa situação e visando oportunizar uma leitura macro desse processo, será necessário fazermos o cruzamento dos dados referentes à natureza do vínculo empregatício dos diretores com a natureza de seus mandatos.

Nas escolas da Cidade, encontramos várias situações: diretores 83/88 que foram eleitos, diretores concursados eleitos, diretores efetivos eleitos, diretores temporários eleitos, diretores concursados indicados, diretores temporários indicados e diretores efetivos indicados, conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Cruzamento dos dados considerando a natureza do vínculo empregatício e a natureza do mandato dos diretores das Escolas da Cidade.

Cruzamento dos dados do Corpo dirigente das escolas da Cidade	**Diretor**	**Vice-Diretor**
83/88 Eleito	1	0
Concursado Eleito	3	2
Efetivo Eleito	14	5
Temporário Eleito	25	17

Concursado Indicado	2	0
Efetivo Indicado	3	1
Temporário Indicado	6	4
Total Geral	**54**	**29**

Fonte: Dados obtidos a partir de documentos da SEMED (31/05/2012).

O cruzamento dessas informações é importante porque permite verificar com mais acuidade a situação. De maneira que ao observar o quadro acima, percebemos que há 01 (um) diretor 83/88 que foi eleito pela comunidade escolar. Neste caso poderíamos depreender que, como se trata de um funcionário que não será retirado da folha de pagamento, somando-se ao fato de que foi eleito, teria condições de reivindicar junto à secretaria a resolução de demandas de sua escola e, até mesmo, posicionar-se de maneira mais independente caso houvesse alguma discordância acerca de algum ditame emanado da SEMED.

Encontramos também 03 (três) diretores concursados que obtiveram seus mandatos por meio de eleição. O fato de serem concursados confere alguma vantagem em relação aos servidores temporários acrescentando o fato de serem eleitos já agrega mais valor e mesmo autoridade e relativa autonomia perante a Secretaria de Educação e, assim, poderia estar mais livre para poder reivindicar melhorias para as escolas sob suas responsabilidades. Porém, aqui é preciso apenas uma ressalva que não podemos negligenciar, de acordo com as informações prestadas pela assessoria da SEMED, esses servidores concursados ainda não possuem vínculos efetivos com o município, pois ainda precisam passar com êxito por uma avaliação e obter um escore positivo nas etapas de avaliação do estágio probatório para que sejam aceitos, ao final deste, como servidores estáveis no município.

Ainda de acordo com as informações do quadro, somam-se 14 (quatorze) os servidores efetivos e eleitos. Esses profissionais se quisessem poderiam esgrimir total autonomia em relação à SEMED, porque, dada a natureza de seu vinculo funcional, de imediato, não sofreriam retaliações que pudessem colocar em risco seus empregos – realidade essa que não é compartilhada pelos trabalhadores temporários.

Os 18 (dezoito) diretores, que correspondem a 33% do total das escolas da Cidade, que estão elencados acima desfrutam duma situação que difere dos 36 (trinta e seis) que passaremos a descrever a partir de agora. Ocorre que o cruzamento desses dados permitiu perceber certo descambamento em relação àquela impressão inicial sobre o exercício da democracia e da autonomia pelos diretores investidos por meio de eleição, uma vez que há aproximadamente 80% deles que foram eleitos. De modo que o aprofundamento dessa análise

já permite notar que essa impressão começa a "fazer água" porque isso não garante por si só que possam agir com autonomia em relação à SEMED. Vejamos que mesmo com esse percentual elevado de eleitos já vemos aparecer uma característica que antes não percebíamos. Essa situação que passaremos a discutir agora será agrupada num item denominado de *fragilidade na tomada de decisão*.

1.8.5 Fragilidade na tomada de decisão

Nesta situação, enquadram-se 36 (trinta e seis) diretores que se encontram nas situações a seguir: temos os que foram eleitos, mas são temporários; ou que são concursados, porém indicados; também diretores temporários e indicados; ou, ainda, efetivos, contudo foram indicados pela SEMED. O termo "indicado" aqui se refere ao fato da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – PA ter efetivado indicações de alguns profissionais para dirigirem as escolas sem que tivesse havido quaisquer eleições que pudessem referendá-los pelas respectivas comunidades escolares para onde foram designados como cargo de confiança.

No quesito *fragilidade na tomada de decisão*, classificamos tanto servidores temporários – que podem perder seus empregos a qualquer momento por causa de sua situação de instabilidade no serviço público municipal – quanto servidores que estão mais alinhados e agindo em consonância com a administração municipal por motivos políticos e ideológicos, fazendo parte do governo por meio de indicação política – que segue a mesma lógica do cargo de Direção de Assessoramento Superior – DAS, ou seja, servidores que adquirem o cargo público pela lógica do provimento em Cargo de Confiança dos gestores do município. No caso aqui se tratam de pessoas da confiança do gestor da SEMED. De maneira que são servidores que, pela lógica, tendem a desenvolver um trabalho mais afinado com os ditames da Secretaria, já que foram postos lá de acordo com a vontade de seus gestores.

Assim, temos 25 (vinte e cinco) diretores que foram eleitos, mas que possuem vínculos funcionais temporários com o município. Em outras palavras, como já frisamos acima, ilustrando com a fala de uma servidora temporária, tratam-se de servidores que podem "ir para a rua" (perderem seus empregos) caso não sigam à risca o que é implantado pela SEMED nas escolas.

Então, nas 54 (cinquenta e quatro) escolas da cidade temos 43 (quarenta e três) diretores que foram eleitos, mas desses já percebemos que 25 (vinte e cinco) possuem vínculos temporários que, por natureza, são precários. Quer dizer, aproximadamente 58% dos eleitos nessa situação de instabilidade empregatícia com a SEMED. Isso já começa a sinalizar um alerta em relação aos seus graus de autonomia e autoridade junto à SEMED, que devido e essa situação peculiar já vai se tornando diminuto, por causa da instabilidade de seus vínculos.

Na mesma linha de *fragilidade na tomada de decisão*, classificamos também 02 (dois) diretores concursados e 03 (três) efetivos que foram indicados pela Secretaria de Educação. Estes se encaixam no perfil que traçamos acima cuja obtenção do mandato seguiu a lógica do cargo de confiança e do alinhamento às diretrizes e política da SEMED. Ainda nessa situação temos 06 (seis) diretores que se destacam pela vulnerabilidade empregatícia, pois são temporários e que, da mesma maneira, obtiveram seus cargos por meio de indicação política pela SEMED. Com isso, apenas na região da cidade, já contabilizamos aproximadamente 67% de todos os diretores passando por essa situação de vulnerabilidade e/ou alinhamento político. Ambos impedem que o diretor possa ser mais ativo e reivindicador. Ora por causa de sua afinidade ideológica – que justifica a indicação de alguns, ora pelo receio de perder o emprego como no caso dos temporários.

Ainda há outro fator que mencionaremos aqui, mas que não é possível mensurar a partir dos documentos oficiais, porém são informações que aparecem em relatos de entrevista obtidos no trabalho de campo. Trata-se de diretores que possuem coloração político-partidária a favor da agremiação que está no poder atualmente ou a favor de uma agremiação que compõe o arco de aliança que compõe o governo. Nesse caso mesmo um diretor efetivo e eleito está muitíssimo afinado com a política da SEMED e isso pode ter também rebatimentos em sua atuação à frente do educandário sob sua responsabilidade, pois não irá atuar no sentido de ir contra a política implantada no município.

Um exemplo ilustrativo da dificuldade de atuação de um diretor numa situação dessas, pode ser ilustrado no caso da Escola EF Jarbas Passarinho, da Comunidade Tabocal, em que a diretora é concursada e eleita e a vice-diretora é temporária e eleita. Esta escola é uma Escola-Polo que tem como Anexa a Escola Anexa Planalto cujo martírio foi descrito acima se encontra em situação lastimável. De acordo com a liderança comunitária do Cedro, a diretora foi chamada e viu o buraco onde as crianças evacuam quando têm necessidade no horário da escola, a referida diretora também testemunhou e era conhecedora da situação da falta de água na escola, da falta de servente e de professores, mas mesmo assim não engrossou o coro junto à SEMED em busca de melhorias para essa escola porque, segundo a líder comunitária, na

última eleição para Deputados a comunidade não apoiou os candidatos do partido da prefeita municipal de Santarém.

O problema mais grave que encontramos nessa situação é que os recursos públicos são recebidos pela Prefeitura levando em consideração o número de moradores e, no caso da SEMED, o número de alunos matriculados e não de acordo com a opção democrática dos eleitores da localidade A ou B em determinada eleição proporcional ou majoritária. Essa retaliação partindo dos dirigentes da Prefeitura fere de maneira incisiva o princípio da Impessoalidade na Administração Pública.

Outra situação ilustrativa de *fragilidade*, podemos identificar no caso da diretora da Escola Rosália Nunes na Colônia Igarapé Piranha no Moju II. Isto porque estando à frente dessa Escola Polo e identificando o problema denunciado pelos moradores da comunidade Igarapé do Anta em que sua Escola Anexa Sansão da Silva está funcionado num Barracão sem condições dignas deveria ser a primeira a requerer providencias, pois se tratam de recursos federais que existem e são carreados para o município de Santarém. Além disso, também denunciaria e cobraria publicamente a solução do problema dos alunos que não possuem transporte escolar e que andam cerca de 15 Km para chegarem à escola – como relata o Procurador da República Felipe Bogado (Ofício PRM/STM/GAB2/642/2012). Mas o problema disso não ter ocorrido pode residir no duplo vínculo de fragilidade apresentado pelas dirigentes da escola, pois tanto a diretora quanto sua vice-diretora aparecem nos documentos oficiais da SEMED como tendo sido contratadas como temporárias e, além disso, também são indicadas pela SEMED como cargo de confiança para estarem à frente dessa Escola.

É de conhecimento público que o Supremo Tribunal Federal – STF já manifestou decisão apontando inconstitucionalidade para a obrigatoriedade de eleição para os cargos de direção nos estabelecimentos de ensino públicos (conforme decisões motivadas pelos processos a seguir: ADIn nº 606-1/PR, Representação nº 1.473/SC, ADIn nº 244-9/RJ, ADIn nº 387-9/RO, ADIn nº 573-1/SC, ADIn nº 578-2/RS e ADIn nº 640-1/MG). Temos esse entendimento, mas isso não nos impede de refletir acerca da situação: um administrador escolar sendo indicado atua totalmente atrelado à administração da Secretaria de Educação e ao grupo político que o indicou para o cargo. Neste caso, é lógico compreender que suas ações serão mais alinhadas ao governo e menos em favor da comunidade escolar à qual, burocraticamente, encontra-se à frente. Isso transparece na pesquisa como uma característica que corrobora com a fragilidade na tomada de decisão por parte de diretores nessa situação na medida em que dificilmente atuariam criticamente ao governo municipal inclinando seus

esforços em favor da resolução dos problemas da unidade educacional até porque em meio a esse cenário, como vimos aqui durante a campanha eleitoral de 2012, está a luta política onde o diretor também funciona como um cabo eleitoral privilegiado, uma vez que seu posto é estratégico para mobilização da comunidade – não apenas escolar mas do bairro onde o educandário se situa.

Ora, um diretor com mais autonomia seria uma voz forte, reforçando o coro de reivindicações da comunidade escolar quando esta estiver abandonada pelo poder público municipal. Todavia, tanto a natureza do vínculo funcional quanto à natureza do mandato são fatores muito decisivos e fornecem subsídios que nos ajudam a compreender os motivos que levaram a situações infelizes por que passam as Escolas Anexas como as que funcionam em barracões improvisados e precários que tivemos de explicitar aqui nessa discussão.

Aliás, a existência de diversas escolas localizadas em comunidades do campo que funcionam de maneira problemática em barracões, sem as mínimas condições de salubridade foi mostrada de maneira tão sistemática durante a campanha eleitoral para o cargo majoritário que tisnou muito a vitrine de "eficiência da revolução educacional" que, segundo o discurso oficial, foi feita em Santarém. A exposição contumaz dessas imagens, acompanhados de relatos de comunitários insatisfeitos com essa situação, obrigou, até mesmo, a prefeita vir a público admitir que ainda existem no município cerca de quarenta escolas funcionando desse modo lamentável em Santarém, mas que a meta de seu governo era de melhorar cada vez mais essa situação. Isso ocorreu no Programa Eleitoral de 09 de setembro de 2012 – detalhe: nesse ano o governo atual está completando completa oito anos à frente do executivo municipal. De modo que tal situação não foi resolvida pelo governo anterior e nem pelo atual.

1.8.6 A democracia e as escolas da Região de Rios

1.8.6.1 Escolas da região do Rio Tapajós

Na região do Rio Tapajós verificamos a seguinte situação: há 13 (treze) escolas municipais e nelas encontramos 04 (quatro) diretores que são temporários e 09 (nove) diretores que são efetivos. Em relação ao vínculo funcional, isso já demonstra uma condição melhor desses servidores que estão atuando na direção dessas unidades educacionais, quando

os comparamos à situação que foi descrita na cidade. Dessas 13 escolas há apenas uma que conta com um vice-diretor cujo vínculo funcional é estável porque é efetivo. O fato de haver apenas um vice-diretor refere-se ao que já dissemos anteriormente sobre o fato desse cargo não acompanhar, necessariamente, o cargo de diretor na mesma quantidade. Vejamos agora a Figura 11: Vínculo empregatício dos diretores da Região do Rio Tapajós.mostrando a natureza do vinculo funcional dos diretores da região do Tapajós:

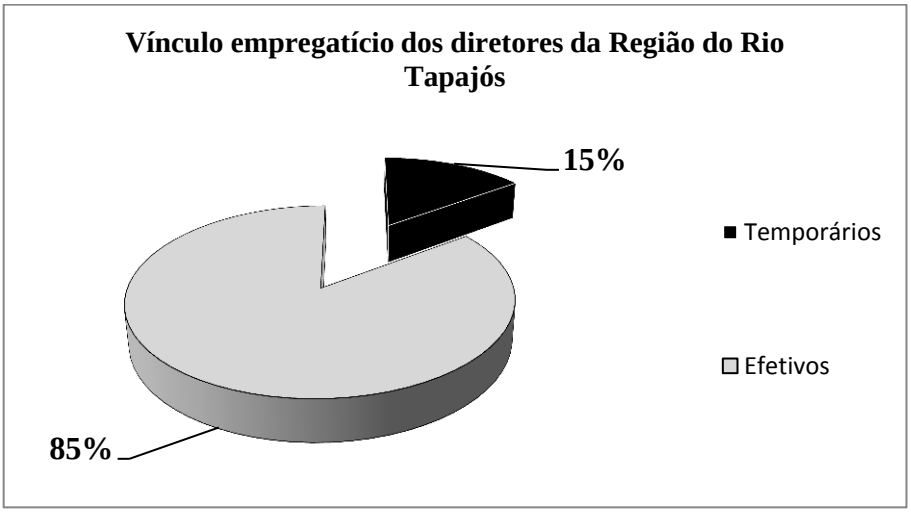


Figura 11: Vínculo empregatício dos diretores da Região do Rio Tapajós.
Fonte: Documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012)

Aqui, a maioria é composta por servidores estáveis, ou seja, são 85% dos trabalhadores da educação são efetivos e não dependem mais de aprovação em estágio probatório, e, por conseguinte, estão mais livres de pressões oriundas da situação de instabilidade, pois já gozam de estabilidade na administração municipal. Situação inversa à dos temporários que podem, inclusive, sofrer algum tipo de retaliação – que pode variar desde a diminuição da carga horária que redunda em diminuição de salário – indo para a "turma dos seiscentos reais" – ou, mesmo, a perda do vínculo como o município o que significa ficar desempregado.

Agora em relação à obtenção desses mandatos por meio de eleição, temos já aqui uma situação adversa que representa uma alteração nesse quadro que vínhamos pintando como cenário quando avaliamos apenas a forma de vínculo empregatício que habilitou o ingresso dos mesmos no serviço público. Isso porque dos 13 (treze) diretores apenas (01) um único diretor foi eleito em contraste com 12 (doze) dirigentes de escolas que obtiveram seus cargos, como prepostos da SEMED, por meio de indicação, conforme a Figura 12:

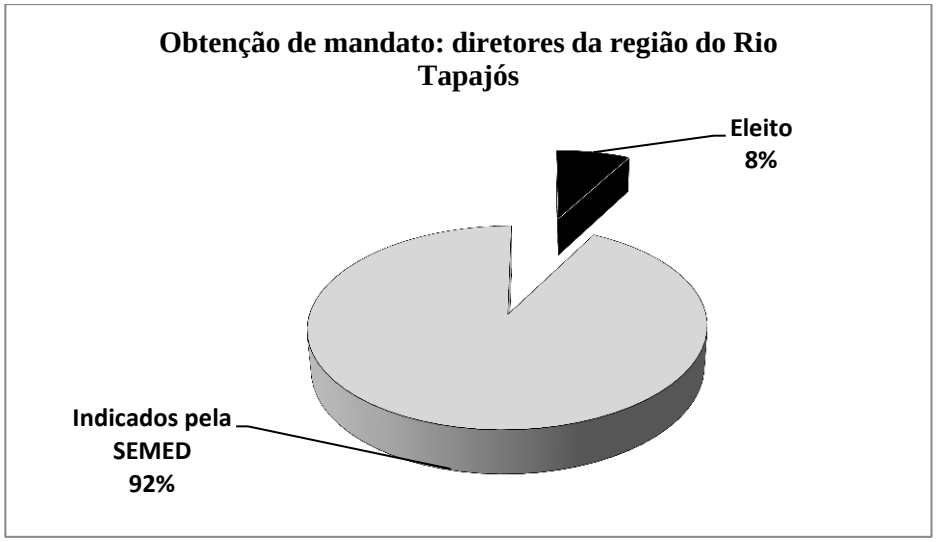


Figura 12: Sobre a obtenção do mandato.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Trocando em miúdos, isso demonstra um percentual nada desprezível, pois mostra que 92% de todos os diretores dessa região não obtiveram seus mandatos por meio do sufrágio de suas comunidades escolares e por essa maneira não foram escolhidos pelas comunidades que representam, sendo que essa situação de indicação permite contabilizá-los no quesito *fragilidade na tomada de decisão*.

Então se 12 (doze) diretores foram indicados, vamos ter a seguinte configuração: no quesito *fragilidade na tomada de decisão*, todos os diretores se encaixam aqui, até mesmo os efetivos. Vejamos que há, na região do Tapajós, 09 (nove) diretores que são efetivos, mas foram indicados para estarem no cargo, ou seja, é possível depreender que possuem uma afinidade com a administração da Secretaria Municipal de Educação. Mesmo porque em ano eleitoral (2012) não sustentariam opositores ou trabalhadores que pudessem divergir das políticas públicas implantadas nesse setor.

Do universo de indicados na região do Tapajós ainda temos 03 (três) diretores que são temporários. Dizendo de outro modo, estes já possuem um vínculo de fragilidade em relação à estabilidade e, ainda por cima, foram indicados pela SEMED, o que lhes confere um grau maior de fragilidade em relação à independência e autonomia quando de suas atuações nas escolas sob suas responsabilidades. Posição que limita mesmo se colocar contrário ao sistema de corrida atrás da obtenção das metas, dos indicadores, dos percentuais, de todos os números que são cobrados dentro da lógica de produtividade que existe nas escolas do município.

Um servidor temporário que exerce a direção de uma escola, mesmo tendo sido eleito – como ocorreu com o único diretor eleito em toda a região do Tapajós, não consegue se

afastar do receio de perder o emprego. Este frequentemente está *pari passu* com a administração. Nessa situação encontram-se tanto os temporários quanto os indicados. Aliás, levando-se em consideração o ano eleitoral, esses últimos não teriam merecido suas indicações advindas da Secretaria se estivessem alinhados no campo adversário ou mesmo antenados com outra forma de pensar a educação que esteja em desacordo com a visão oficial emanada da SEMED, pois, como alude o ditado popular: a indicação é para "quem reza na cartilha".

1.8.6.2 A democracia e a região do Lago Grande

Prosseguindo ainda na região do campo, temos a região do Lago Grande que congrega 16 (dezesseis) escolas. Pormenorizando a situação dessas escolas, percebemos que 08 (oito) diretores – o que corresponde à metade – são servidores temporários do município, 03 (três) diretores dessa região são efetivos e 05 (cinco) são concursados.

Em relação aos vice-diretores, nas dezesseis escolas há apenas seis vice-diretores sendo 03 (três) temporários, 01 (um) efetivo e 02 (dois) concursados. Um fato que chama a atenção em relação aos vices é que todos (ou 100%) foram indicados pela SEMED.

Quando verificamos acerca da obtenção dos mandatos desses dirigentes obtemos o seguinte resultado: dentre os 16 (dezesseis) diretores, que atuam na região do Lago Grande, apenas 03 (três) diretores foram eleitos e em contraste com esse número temos 13 (treze) indicados. Visualizando melhor na Figura 13 temos:

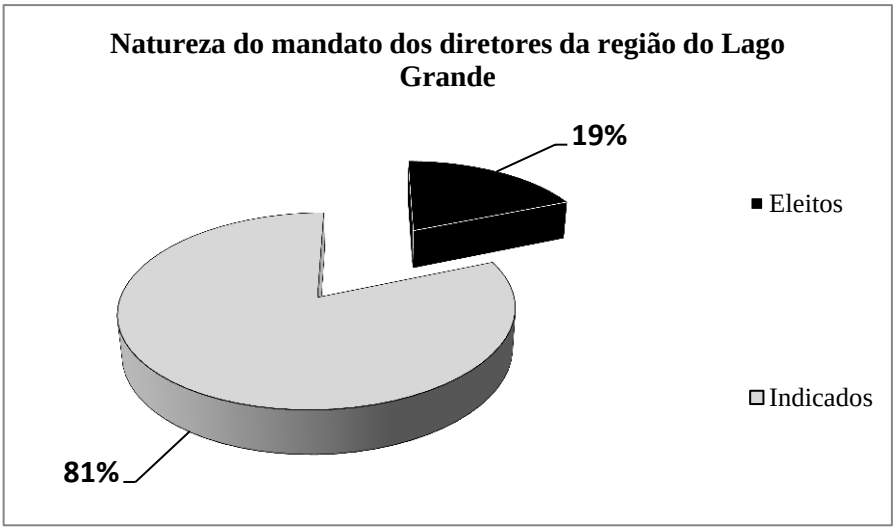


Figura 13: Natureza do mandato dos diretores da região do Lago Grande.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Muito bem, em relação à obtenção do mandato por meio de processo eleitoral, nada menos que 81% foram “empurrados goela abaixo” pelos dirigentes da SEMED para estarem à frente dessas unidades educacionais por meio de indicação política, ao passo que apenas 19% possuem o respaldo eleitoral de suas comunidades escolares.

Agora vamos cruzar os dados, aprofundando a análise e visualizando melhor se há alinhamentos com a política educacional oficial do município por meio de indicação ou outro vínculo que proporcione instabilidade ao servidor no exercício do seu cargo. Dos 16 (dezesseis) diretores, em exercício nessa região, 02 (dois) são concursados e foram eleitos por suas comunidades escolares. O fato de estarem passando pela avaliação do estágio probatório e de não terem obtido ainda a estabilidade no serviço público conta como pendência, porém o fato de terem sido investidos no cargo público de direção, com o respaldo de um sufrágio legitimado, já confere uma situação mais confortável aos administradores dessas duas unidades educacionais quando comparamos aos demais 14 (quatorze) que trataremos a partir de agora. Dizemos isso porque estes trabalhadores da educação que foram investidos como diretores se enquadram mais cabalmente na situação que estamos chamando a atenção sob o título de fragilidade na tomada de decisão.

Vendo com maior minudência a situação desses quatorze diretores, lotados na região do Lago Grande, temos o seguinte: há 01 (um) diretor que é temporário e foi eleito e isso significa dizer, por um lado, que teve o respaldo da unidade educacional sob sua direção, entretanto o vínculo funcional desse trabalhador o deixa fragilizado em relação a uma possível reivindicação, quando de uma possível demanda na escola sob sua responsabilidade e/ou quando se fizer necessário algum posicionamento contrário a respeito da política educacional colocada em execução por meio do programa Gestão Nota 10, sob a batuta da parceria com o Instituto Airton Senna, que implementa ações nas escolas do município.

É bom deixar evidenciado que a situação de ingresso no serviço público, por meio de contrato sem concurso, frequentemente deixa os temporários sobressaltados – mormente nos anos de eleição municipal, pois os governos contumazmente passam a lâmina na folha de servidores temporários procurando deixar nos cargos apenas os que estão mais claramente apoiando o governo. Embora não seja possível obter essa adesão em cem por cento dos casos, mas a pressão vai sempre nesse sentido.

Ainda seguindo essa mesma linha de raciocínio, há 03 (três) diretores que são concursados, 07 (sete) temporários e 03 (três) efetivos que possuem em comum o fato de que

todos foram indicados pela SEMED para a direção de suas escolas, por causa de suas afinidades com a direção da Secretaria e/ou com os gestores do município. Confirmando ainda a situação de prepostos afinados com a SEMED temos a situação dos vice-diretores em que nada menos do que 100% deles foram indicados pela Secretaria de Educação, o que criou situações em que o diretor é eleito pela comunidade escolar, mas o seu vice é indicado como está ocorrendo, por exemplo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiago Xisto de Aragão.

1.8.6.3 A democracia e a região do Rio Arapiuns

Na região do Rio Arapiuns existem 19 (dezenove) escolas que são dirigidas por 04 (quatro) diretores efetivos, 07 (sete) concursados e (08) oito temporários. Se levarmos em consideração que os concursados (por terem entrado no serviço público via concurso detêm mais direitos do que um servidor temporário e, por isso, seu *status* é diferenciado, podemos somá-los aos efetivos agrupando e diferenciando-os. Assim, teremos um total de 11 (onze) diretores entre concursados e efetivos em oposição aos 08 (oito) temporários, vejamos na Figura 14:

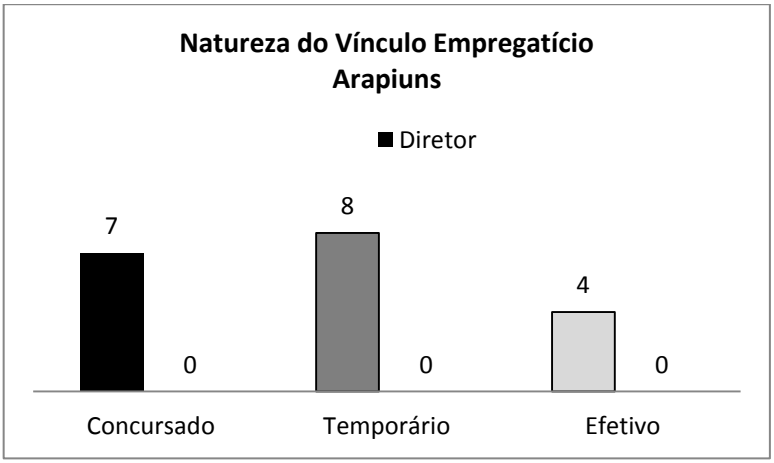


Figura 14: Natureza do vínculo empregatício diretores do Arapiuns.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

De maneira que, num primeiro momento, percebemos que a minoria dos diretores da região do Arapiuns possui um vínculo de instabilidade no município em oposição a isso

podemos depreender que a maioria dos diretores possui alguma estabilidade e isso pode ter rebatimentos positivos no exercício de seus mandatos à frente desses educandários.

Já em relação ao processo eleitoral, que tem correspondência com a gestão democrática da educação, das 19 (dezenove) escolas dessa região, há apenas 03 (três) escolas que funcionam sob a direção de diretores que foram efetivamente eleitos pelas suas comunidades escolares. Assim há um número maior de escolas cujos diretores foram investidos pela SEMED sem nenhum respaldo eleitoral. São nada menos que 16 (dezesseis) escolas nessa situação na região do Arapiuns, o que indica um alinhamento com a Secretaria de Educação por causa desse provimento na lógica do DAS. Vejmos a Figura 15:

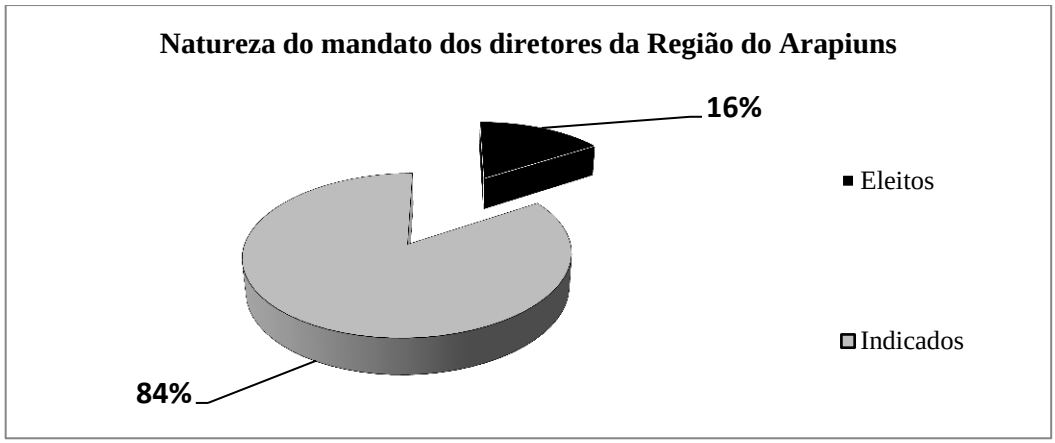


Figura 15: Natureza do mandato diretores do Arapiuns.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Em outras palavras se trata de um número que pode ser considerado relevante e que chama a atenção por tornar diminuta a livre participação e tolher a escolha de quem vai assumir o comando dessas escolas, pois 84% desses diretores assumiram seus postos sem haver o sufrágio que os respaldariam diante das comunidades escolares sob suas batutas, uma vez que foram impostos a essas comunidades escolares.

Cruzando esses dados, temos o seguinte quadro: há 01 (um) diretor concursado e 01 (um) diretor efetivo que foram eleitos. Então, os demais 17 (dezessete) diretores todos eles estão se enquadram no quesito que estamos intitulando de *fragilidade na tomada de decisão*, vejamos o Quadro 6:

Quadro 6: Possibilidade de autonomia e fragilidade na tomada de decisão.

Possibilidade de Autonomia na Tomada de Decisão	Diretor	Vice-Diretor
83/88 Eleito	0	0
Concursado Eleito	1	0

Efetivo Eleito	1	0
Fragilidade na Tomada de Decisão	---------	---------
Temporário Eleito	1	0
Concursado Indicado	6	0
Temporário Indicado	7	0
Efetivo Indicado	3	0
Total Geral	**19**	**0**
Fragilidade na Tomada de Decisão	**17**	**0**

Fonte: Dados obtidos em documentos da SEMED

O Quadro 6 mostra que dentre dezenove há dezessete numa situação de fragilidade conforme estamos ilustrando nas escolas da região do Arapiuns. De modo que temos a seguinte conjuntura: há 01 (um) diretor que é temporário e eleito, 07 (sete) temporários, 06 (seis) concursados e 03 (três) efetivos cuja característica em comum reside no fato de que todos foram indicados pela SEMED. Em outras palavras, essas 17 (dezessete) escolas possuem diretores que estão nessa categoria de *fragilidade na tomada de decisão*, contrastando com os 02 (dois) diretores que podem ser referidos como trabalhadores com algum grau de estabilidade e possibilidade de exercício de autonomia no decorrer de seus mandatos, tanto por conta de seus vínculos empregatícios quanto por causa do respaldo obtido no processo eleitoral de onde se sagraram eleitos para ocupar tais cargos comissionados.

1.8.6.4 A democracia e a região do Arapixuna

Na região do Arapixuna existem apenas 05 (cinco) escolas, onde não há nenhum diretor concursado, mas existem 02 (dois) efetivos e 03 (três) são temporários. Em relação ao processo eleitoral e a obtenção desses mandatos encontramos 03 (três) diretores indicados pela Secretaria de Educação e 02 (dois) que foram eleitos. Os 03 (três) diretores indicados são justamente os temporários, já os 02 (dois) efetivos obtiveram êxito nas urnas sendo eleitos para estarem à frente de suas unidades educacionais. Não há vice-diretores atuando nessas unidades educacionais conforme visualizamos na Figura 16:

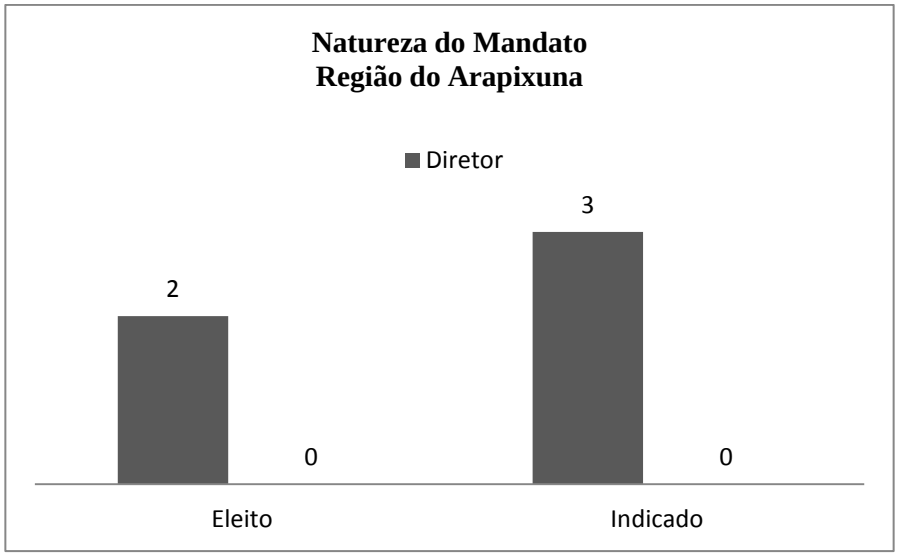


Figura 16: Natureza do mandato região do Arapixuna.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Dessa forma, na região do Arapixuna, malgrado ser um número menor de escolas, também percebemos a ocorrência do que estamos acompanhando nas demais regiões. Vejamos na Figura 17:

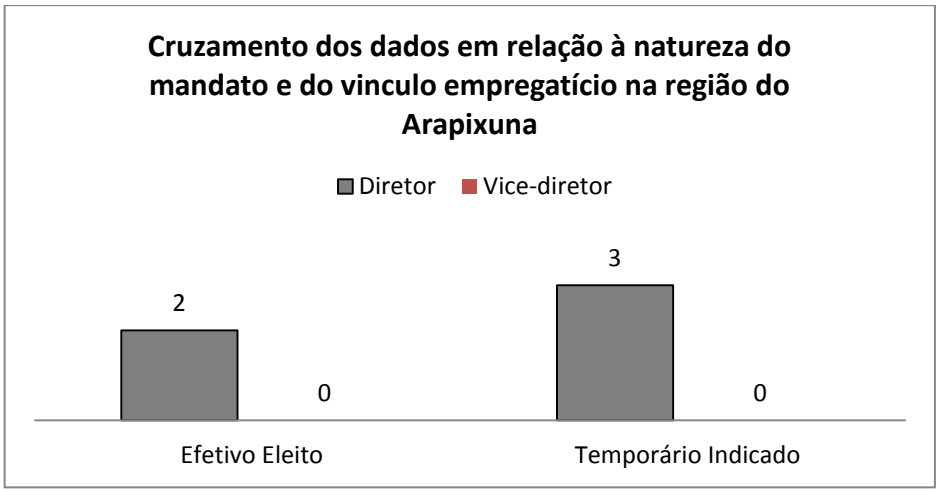


Figura 17: Cruzamento dos dados: natureza do mandato x vínculo empregatício (Arapixuna).
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Aqui é possível ver claramente que 60% dos diretores, ou seja, a maioria deles, por ser indicada, ao mesmo tempo em que é composta por servidores temporários, se encaixa cabalmente na classificação que estamos denominando de fragilidade na tomada de decisão.

1.8.6.5 A democracia e a região de Várzea

Essa região possui 18 (dezoito) escolas, onde encontramos 01 (um) diretor concursado, 10 (dez) diretores temporários, 06 (seis) diretores efetivos e 01 (um) diretor que é servidor 83/88, como mostram os dados da Figura 18:

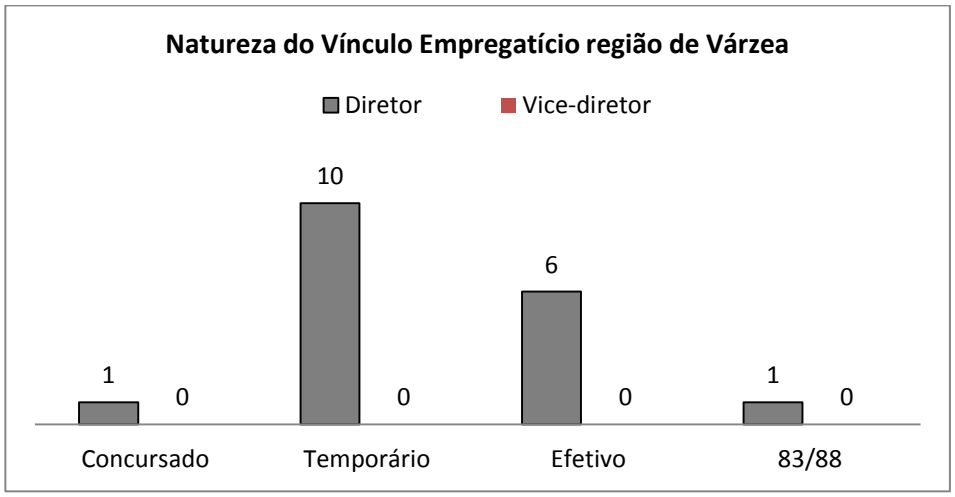


Figura 18: Natureza do vínculo empregatício na região da Várzea.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Então, dentre esses servidores que estão exercendo o cargo de direção temos, com algum vínculo de estabilidade, 08 (oito) diretores enquanto que há 10 (dez) temporários.

Em relação à gestão democrática e obtenção de mandato pela via eleitoral, das 18 (dezoito) escolas há 15 (quinze) em que seus diretores foram indicados pela SEMED e apenas 03 (três) foram eleitos. Ou seja, 83% deles obtiveram seus postos por serem da confiança da Secretaria, ao passo que a quantidade minoritária de 17% é que foram legitimamente eleitos para atuarem na liderança dessas unidades educacionais como vemos na Figura 19:

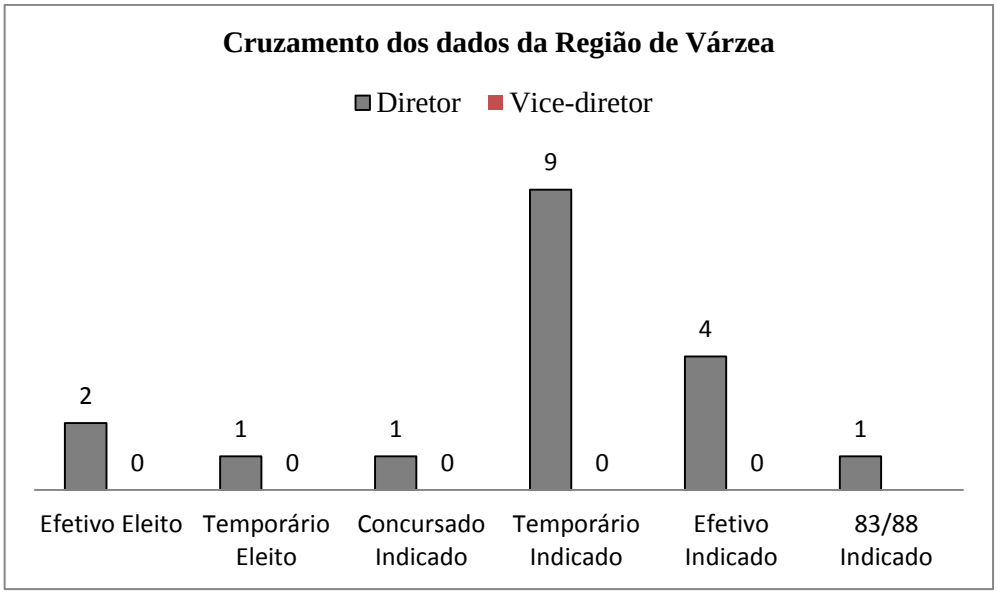


Figura 19: Cruzamento dos dados da região de Várzea.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012)

Dos 03 (três) diretores que foram eleitos, 02 (dois) são efetivos, o que indica algum grau de autonomia no exercício de seus mandatos – até mesmo por causa da estabilidade, de maneira que podem representar melhor suas comunidades escolares perante a Secretaria de Educação, caso tenham esse interesse de fazê-lo. Já o outro diretor que foi eleito possui um vínculo precário com o município, porque é temporário. Este último pode ser enquadrado na categoria que estamos descrevendo com o título de *fragilidade na tomada de decisão*, o que pode comprometer sua atuação à frente de sua escola.

Nessa categoria de fragilidade ainda há 09 (nove) diretores temporários, 01 (um) diretor concursado, 04 (quatro) efetivos e 01 (um) 83/88 em que todos foram indicados pela Administração Municipal. Das 18 (dezoito) escolas, portanto, 16 (dezesseis) delas são dirigidas por trabalhadores da educação que se encaixam nesta categoria de *fragilidade*, o que evidencia a face da administração municipal.

Toda essa estrutura está organizada dentro do Sistema Municipal de Ensino que conta com seus órgãos colegiados como veremos a seguir.

1.8.6.6 A democracia e a região do Planalto

Existem 33 (trinta e três) escolas em funcionamento na região do Planalto santareno. Ao observar mais detidamente os dados oriundos da SEMED que versam sobre esses

educandários, a primeira coisa que salta aos olhos é que a maioria dos dirigentes dessas escolas é composta de servidores temporários. Nada menos do que 20 (vinte) diretores que atuam à frente dessas unidades educacionais ingressaram no serviço público sem ter prestado concurso para tanto. Esse número elevado arrosta com os 08 (oito) diretores concursados que atuam na região. Nessa região existem 03 (três) escolas que não possuem diretores. Em relação aos vice-diretores há apenas 10 (dez) trabalhadores da educação atuando nessa função. Desses, também a maioria é composta por servidores municipais temporários, uma vez que são 08 (oito) temporários e apenas 02 (dois) concursados. Vejamos na Figura 20:

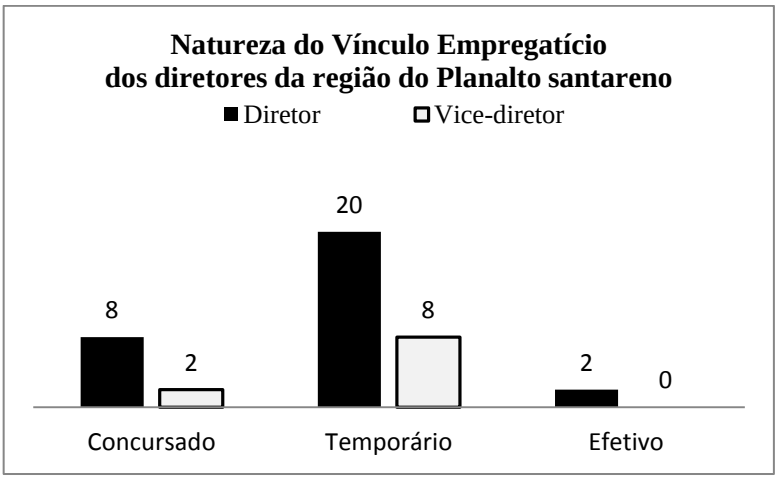


Figura 20: Vinculo empregatício dos diretores do Planalto.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Essa figura mostra apenas diretores de trinta escolas. Isso ocorre porque, como mencionamos acima, existem três escolas em que não há diretores. Em duas dessas encontramos à frente da direção seus vice-diretores. Contudo isso ocorre sem que tenham ascendido ao cargo de diretor – como seria de praxe em qualquer organização hierárquica, pois na ausência do titular seria natural que o segundo na hierarquia assumisse de fato e direito as funções (como ocorre nos casos de prefeito, governador e presidente em que seus vices são efetivados nos cargos), como, aliás, sucede em todas as organizações públicas, mas não é isso que está ocorrendo nas escolas citadas.

Tratam-se das Escolas de Ensino Fundamental Francisco Pereira Chaves (localizada na comunidade Boa Esperança) e Raimunda Queiroz de Sousa (situada em Mojuí dos Campos) em que até julho de 2012 a SEMED ainda não havia nomeado nenhum diretor de sua "confiança" para assumir essas funções administrativas tendo seus vices assumindo de fato, mas não de direito, já que aguardam as investiduras dos titulares pelas mãos da SEMED. Há ainda a Escola E. F. Nossa Senhora da Guia (localizada na comunidade Quilombola

Murumuru) que, em 2012, não possuía qualquer corpo administrativo constituído, pois nesse ano não havia nem diretor e tampouco vice-diretor nessa unidade.

Quanto à natureza do mandato dos diretores vejamos com minúcia a situação dos mesmos em relação às suas investiduras para a direção das escolas sob suas responsabilidades. Aqui também – como, aliás, tem sido uma realidade contumaz na maioria das escolas – a maior parte dos diretores também é indicada pela SEMED. Das 30 (trinta) escolas que possuem diretores, 19 (dezenove) deles obtiveram seus cargos por meio de indicação política e apenas 11 (onze) os conquistaram nas urnas. Em relação aos vice-diretores, da mesma maneira, a indicação sagra-se maior, porquanto são 08 (oito) diretores indicados e apenas 02 (dois) eleitos. Como na Figura 21:

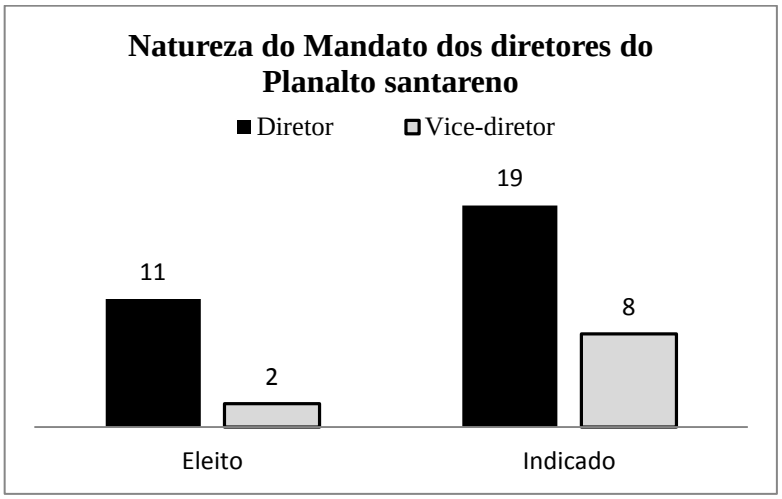


Figura 21: Natureza do mandato no Planalto.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012).

Esses dados da região do Planalto já podem fornecer uma boa amostragem da situação em que se encontram essas escolas em relação à gestão democrática, mas ainda precisamos cruzar os dados referentes à natureza do vinculo empregatício com a natureza do mandato aprofundando mais a nossa análise para ver se ainda há algo a ser descortinado, que deixe perceber mais a situação de fragilidade desses diretores.

Quadro 7: Fragilidade na Tomada de decisão no Planalto.

	Diretor	Vice-diretor
83/88 Eleito	0	0
Concursado Eleito	3	0
Efetivo Eleito	2	0
Temporário Eleito	7	2
Concursado Indicado	5	2

Temporário Indicado	13	6
Efetivo Indicado	0	0
Total Geral	30	10
Total em relação à fragilidade na tomada de decisão	25	10

Fonte:A partir dos dados fornecidos pela Assessoria da SEMED.

Para o aprofundamento da análise vejamos:

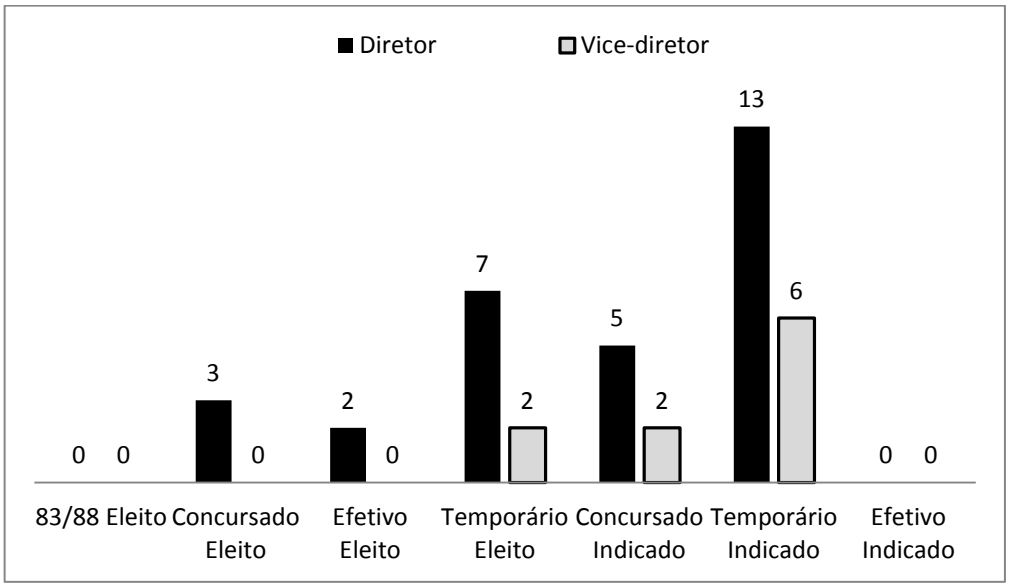


Figura 22: Vínculos dos diretores e suas situações de fragilidade para a tomada de decisão no Planalto.
Fonte: documentos cedidos pela Assessoria da SEMED (31/05/2012)

Do total de 30 (trinta) diretores é possível perceber que 25 (vinte e cinco) deles são mais suscetíveis a alinhamentos com a política educacional oficial do município, por causa de suas indicações ou outro fato como a instabilidade do servidor no exercício do seu cargo.

1.9 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM E SEUS ÓRGÃOS COLEGIADOS

O Sistema Municipal de Ensino – SME se refere à organização articulada de elementos legalmente instituídos visando à autonomia do município, no setor educacional. Em Santarém, foi instituído pela Lei 17.865, de 03 de novembro de 2004, que “disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município de Santarém e dá outras

providências". Essa constituição do SME foi realizada com adequação das estruturas legais para conferir mais agilidade aos processos que envolvem a área da educação no município. Sendo que a partir de então ficou sendo alçada do município viabilizar a instituição das normas legais para o funcionamento do sistema. Ele é composto pelo conjunto das "instituições de ensino públicas e privadas de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino" e pelos Órgãos Municipais de Educação que, de acordo com o Art. 8º, do Capítulo II, são:

> I – órgãos de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador:
> a) Conselho Municipal de Educação;
> b) Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (atualmente FUNDEB);
> c) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Bolsa – Escola;
> d) Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE;
> e) Conselhos Escolares.
> II – órgão de caráter normativo:
> a) Conselho Municipal de Educação;
> III – Órgãos de caráter executivo:
> a) Secretaria Municipal de Educação e Desporto;
> b) Escolas Municipais;
> c) Biblioteca Municipal;
> d) Órgãos ligados à Cultura e Desporto.

Sobre os órgãos municipais, cabe aqui uma observação: segundo um dos conselheiros do Conselho do FUNDEB, o que está descrito na alínea c) "Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Bolsa – Escola" nunca funcionou efetivamente e nem havia representação da sociedade nele, pois ficava mais restrito à administração da Prefeitura, como atuação mais burocrática.

Com a alteração da Lei de Gestão Democrática (17.866/2004) que foi efetivada pela Lei 18.392/2010, em seu Art. 2º diz que os "Conselhos de acompanhamento e controle social das políticas educacionais" são o "Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar", passando dessa forma a inexistir o Conselho do "Bolsa Escola" para a função de controle e fiscalização nas políticas do setor da educação.

Por controle social, no âmbito do setor educacional, nos coadunamos com Santos (2009), quando diz que se deveria tratar de um exercício de participação cidadã por meio de mecanismos de controle social em que a atuação de órgãos colegiados seja voltada à

fiscalização sobre as ações do governo, numa perspectiva que vai desde a formulação das políticas educacionais até o seu acompanhamento. Nas palavras da autora: "a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo da cidadania" (SANTOS, 2009, p. 109).

Além disso, Santos (2009, p. 115) também chama a atenção para a preocupação que diz respeito ao fato do controle social não se restringir apenas à dimensão técnica, pois se pode correr o risco desse órgão colegiado passar a se funcionar cumprindo apenas um aspecto gerencial, atuando desse modo somente para atender às demandas burocráticas do Estado e, com isso, perdendo a sua dimensão fiscalizadora.

1.9.1 O Conselho Municipal de Educação – CME

O CME é um órgão cuja importância é sobeja, já que é ele responde pela legislação educacional, também regulamentando, fiscalizando e propondo medidas para melhoria das políticas educacionais do município. Trata-se de um espaço para a ação da sociedade que seria responsável por zelar pela transparência no uso dos recursos e sobre a qualidade dos serviços públicos educacionais. O ideal seria que havendo a representação da sociedade no CME, este se tornaria cauteloso na fiscalização e consequente defesa do direito à educação de qualidade observando se estaria tudo de acordo com os regulamentos e com a legislação em vigor.

Em 24 de junho de 1997, no início do governo do ex-prefeito Lira Maia (PFL), foi instituído, por meio da Lei Nº 15.957/1997, o Conselho Municipal de Educação, que em sua "competência", disposta em seu art. 1º, dizia que se tratava de "um órgão normativo, consultivo e deliberativo", sendo que no artigo 3º constam vinte e dois incisos que descrevem mais pontualmente essas atribuições. Essa Lei foi baseada na Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que tratava sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino E Valorização do Magistério – FUNDEF (que foi revogada pela Lei Nº 11.494/2007 – Lei do FUNDEB).

O Capítulo II da Lei Nº 15.957/1997, que institui o CME de Santarém, trata da sua "Composição e Funcionamento". Aqui no Art. 4º, inciso I, já é possível depreender que estava em ascensão junto com a instituição desse Conselho certo viés autoritário por parte do prefeito Lira Maia do PFL. Vejamos:

> Art. 4º O Conselho Municipal de Educação constituir-se-á de 07 (sete) membros, sendo sua composição disposta da seguinte forma:
> I – Secretário (a) Municipal de Educação, devendo este ser o presidente;
> II – 02 representantes do Executivo Municipal, de livre escolha do Sr. Prefeito;
> III – 01 representante da 5ª Unidade Regional de Ensino;
> IV – Um representante das Instituições de Ensino Superior;
> V – 01 representante do Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Santarém;
> VI – 01 representante das entidades que congregam os estudantes do ensino fundamental de Santarém.
> Parágrafo Único – os representantes dos incisos IV, V e VI deverão ser escolhidos através de eleições diretas em plenárias ou assembleias promovidas pelas entidades representativas, e indicados em lista tríplice para a escolha pelo Prefeito do titular e suplente (Lei Nº 15.957/1997).

Percebemos aqui que o CME será Presidido pelo Secretário Municipal de Educação, o que, em outras palavras, minora a função de fiscalização desse órgão. O prefeito Lira Maia instituiu como presidente justamente o membro cujas ações deveriam ser fiscalizadas. Outra característica pouco democrática pode ser notada quando descreve que o prefeito não aceitaria efetivar no mandato qualquer conselheiro para integrar a composição do CME, pois até os nomes indicados pelas entidades teriam de passar pela aprovação política do mandatário do PFL, por meio da lista tríplice, e isso estabelecido em lei. Além disso, parece haver aqui um equívoco na própria composição desse colegiado, pois ele não está de acordo com o que diz na Lei do FUNDEF, na qual teria se baseado, pois na letra dessa Lei do FUNDEF diz:

> Art. 4º O acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos a serem instituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta Lei (Lei 9.424/1996 – revogada pela Lei Nº 11.494/2007).

Percebemos que no início do *caput* está indicado que cada governo iria instituir, mas logo depois no parágrafo primeiro ele fecha a questão de que teria de ser de acordo com "a norma de cada esfera editada para esse fim" e na própria Lei mais adiante está especificada qual será para a esfera federal indicando que deverá ser com seis membros e quais são eles (ver inciso I, alíneas a - f), nos Estados também indica como deve ser a composição (ver inciso II, alíneas a - g), o inciso III traz a composição para o Distrito Federal e o inciso IV, que nos interessa mais especificamente neste texto, trata dos municípios:

> IV - nos Municípios, por no mínimo quatro membros, representando respectivamente:
> a) a Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente;
> b) os professores e os diretores das escolas públicas do ensino fundamental;
> c) os pais de alunos;
> d) os servidores das escolas públicas do ensino fundamental. (Lei 9.424/1996 – revogada pela Lei Nº 11.494/2007).

Vejamos, em princípio, que diz "no mínimo quatro membros" deixando facultado que sejam mais, porém a parte do texto "representando respectivamente" dá a entender que caso seja instituído um número maior de membros se mantenha, pelo menos a proporção de cada representação, O CME em Santarém foi instituiu de modo distinto e, ao fazê-lo diferente, o Prefeito alterou a configuração indicada pela Lei do FUNDEF, retirando os servidores das escolas públicas, que junto com os professores e diretores conhecem melhor o "chão da escola" e teriam, pelo menos, dois assentos na composição indicada pela Lei Nº 9.424/96, sendo que o Prefeito fez o mesmo com a representação dos pais dos alunos, retirando-a. Ou seja, impediu que três representantes importantes estivessem ocupando concomitantemente esses assentos, o que ajudou a minguar a parte de fiscalização porque essas três categorias estariam vivendo de perto a situação do setor educacional do município.

Percebemos que, ao invés de manter a orientação da Lei do FUNDEF, preferiu colocar representantes de instituições que nada tem a ver diretamente com a educação que ocorre nas escolas da rede municipal. É certo que a 5ª URE mantém escolas que ofertam o ensino fundamental, mas são da alçada do Estado e tem maior possibilidade de saber sobre as escolas dessa esfera; já as Instituições de Ensino Superior, possuem suas próprias demandas que são voltadas para outros níveis (federal, estadual ou privado dependendo que qual instituição estiver representada) podendo contribuir menos com a fiscalização em nível municipal. Além disso, nessa nova configuração, o prefeito aumentou de um (01) para três (03) os representantes de seu governo no referido CME, além de garantir por Lei a sua presidência, impossibilitando que o próprio coletivo defina, dentre seus membros, quem presidirá a plêiade.

Em relação à constituição do CME na gestão da prefeita Maria do Carmo, faremos uma análise do que está disposto no Decreto Nº 220/2011 – SEMAD (Secretaria de Administração), de 07 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a nomeação dos membros do Conselho Municipal de Educação, na gestão atual (2012). De acordo com ele, a Lei Nº 17.998/2006 estabelece a seguinte configuração para os membros do CME.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO E SEUS REPRESENTANTES

1. Membro Nato: Secretária Municipal de Educação;

MEMBROS REPRESENTANTES DO EXECUTIVO MUNICIPAL:

2. Titular:
   Suplente:
3. Titular:
   Suplente:
4. Titular:
   Suplente:

ENTIDADES ELEITAS E SEUS REPRESENTANTES

Sindicato dos Profissionais das Instituições da Rede Pública Municipal de Santarém – SINPROSAN:

5. Titular:
   Suplente:

Associação das Escolas Particulares de Santarém - AEPE

6. Titular:
   Suplente:

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP:

7. Titular:
   Suplente:

Associação dos Estudantes – AES:

8. Titular:
   Suplente:

Secretaria Executiva de Educação 5ª Unidade Regional de Educação – SEDUC/5ª URE:

9. Titular:
   Suplente:

Fórum de Instituições de Ensino Superior – FIES:

10. Titular:
    Suplente:

Como podemos observar no governo liderado pelo PT, a composição do CME mudou e com a alteração ampliou-se o peso do executivo dentro desse colegiado. Agora são 04 (quatro) membros titulares da SEMED, 01 (um) do Sinprosan, 01 (um) da AEPE, 01 (um) do SINTEPP, 01 (um) da AES, 01 (um) da SEDUC/5ª URE e 01 (um) do FIES. Isso corresponde ao percentual de 40% dos assentos para a SEMED. Não é um número desprezível, já que esse conselho tem formalmente um papel importante de fiscalização. Essa configuração pode favorecer a ascensão dos representantes da SEMED na Direção desse órgão colegiado, o que pode fragilizar a fiscalização das ações do setor educacional do poder público municipal.

Exemplificando um caso ocorrido durante a gestão capitaneada pelo PT (2005 a 2012): já tivemos um pedagogo que esteve à frente do CME que, segundo recordam alguns trabalhadores da educação do município, era "o homem de confiança" da Secretária de Educação. Foi presidente desse Conselho por dois mandatos. Era presidente do Conselho ao mesmo tempo em que exercia a função de Diretor de Ensino da SEMED (o segundo cargo

mais importante depois apenas da Secretária de Educação). Posteriormente, esse mesmo pedagogo assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação de Santarém – PA – quando isso ocorreu (em 2012) ele já havia deixado a presidência do CME. Esta ilustração não tem por escopo fazer qualquer comentário depreciativo à pessoa em questão ou fazer quaisquer inferências de cunho valorativo e esse ou aquele membro do governo. Não se trata disso. O que queremos com essa descrição é fazer apenas uma reflexão lógica: é muito limitada a capacidade de fiscalização de um órgão cuja presidência é exercida por aquele que o CME deveria fiscalizar – ou por um preposto seu. Vejamos o relato de um dos membros do CME à época dessa eleição sobre a questão:

> E por que o presidente do Conselho é sempre alguém do lado do governo? Porque eles conseguem manipular. Infelizmente a gente ainda tem pessoas ingênuas [...] eles conseguem fazer [*articulações*], pois as nossas reuniões, ao mesmo tempo em que é demorada, vai pra uma hora, duas horas da tarde, ele ligam pra um e ligam pra outro [*para viabilizar acordo*] ai os representantes ficam do lado do governo [...] o povo analisou que por ele [*membro que era Diretor de Ensino da SEMED que ganhou para presidência do CME*] estar no governo, na secretaria, talvez fosse mais fácil viabilizar, conseguir as coisas, porque está ali [...] Se vem alguém de fora eles não conseguem ver que é alguém que está ali para contribuir, mas eles veem como oposição (Conselheiro do Conselho do FUNDEB, entrevista em 21 de janeiro de 2013).

Algo semelhante ocorreu na troca de comando do CME em 2011, quando assumiram a presidência e a vice-presidência duas professoras que exerciam cargo de confiança (DAS – Divisão de Assessoramento Superior) na SEMED: uma exercia o cargo de Diretora de Ensino (como já descrito, o 2º na hierarquia da SEMED); e a outra, o cargo de Coordenadora da Educação Étnico-racial dessa mesma Secretaria. Não se está inferindo aqui se é legítima ou não essa ascensão ao comando do CME, pois não estamos fazendo juízo de valor nesta observação e nem intentamos ser juízes com escopo de absolver ou condenar ninguém. Não se trata disso, mesmo porque, em ambos os casos citados, são trabalhadores da educação que demonstram, assim como os demais membros, boa vontade em realizar os trabalhos voluntários de responsabilidade do CME. Porém, nossa reflexão infere singelamente que nesse formato, com essa vantagem numérica de largada, fica muito mais fácil para o executivo, independente do partido que estiver no poder, eleger um membro que seja de sua estrita confiança para dirigir um órgão que tem o dever de fiscalizar suas ações neste setor em específico.

Destarte, cabe aqui uma observação: o que se percebe ao analisar a legislação é que nesse quesito relacionado à composição do CME, o governo do PT atua de modo isomorfo ao que fez o governo do PFL no passado, no sentido em que ambos manobraram para favorecer suas gestões ao mesmo tempo em que diminuíram a capacidade de controle social desse órgão colegiado na medida em que reduziram a sua capacidade de fiscalização.

Sobre a importância do CME, temos um relato de um de seus membros que elenca as vantagens da constituição desse colegiado:

> Com a Lei do FUNDEF os conselhos tiveram que ser criados, mas ele só funcionou mais agora. Antes foi feito Ata e tudo, mas eles não funcionavam muito, mas só agora quando terminou o mandato do [*ex-prefeito*] Lira Maia e começou o da [*ex-prefeita*] Maria do Carmo foi que nós sentamos, puxou esse diálogo quando nós do Sindicato [inicialmente essa professora foi representante do *Sinprosan*] também cobramos isso e aí começamos montando, criamos o Estatuto, criamos tudo e nós reformulamos a Lei que instituis os Conselhos e nós fizemos alterações [...] demos uma organizada para que ficasse equilibrado. Agora nós temos funcionando o Conselho da Merenda Escolar que é o CAE [*Conselho de Alimentação Escolar*] e ai nós construímos tudo isso e começamos a funcionar. Tinham muitas escolas que ainda não estavam regularizadas, não estavam reconhecidas, não estavam autorizadas e com isso [*com a instituição do CME e do SME*] facilitou muito porque se é de mandar toda aquela documentação pra Belém, a gente já resolve por aqui (Membro do CME, entrevista em 17/01/2013).

O membro do Conselho se referiu mais à parte normativa, mas em relação à autonomia, de modo mais amplo, o CME de Santarém tem limitações reais para funcionar trabalhando de forma efetiva na parte de fiscalização, pois não possui estrutura condizente com as distâncias e com o relevo das regiões que compõem o município de Santarém, que possui larga extensão entre as regiões de rios e do planalto que compõem o Campo. Para realizar um trabalho a contento, o CME teria de ter lancha para poder ter acesso às escolas que funcionam na região de Rios e caminhonetes traçadas para visitar escolas da região do planalto. Ademais, numa situação ideal, o CME teria um orçamento que permitisse a manutenção dessa estrutura, assim como remuneração para seus membros, mas, desafortunadamente, não foi assim que a instituição dos Conselhos foi tratada pela legislação. No inciso I do parágrafo 8º do artigo 24 da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, diz que "A atuação dos membros dos conselhos dos Fundos: I - não será remunerada".

Entretanto, dada à relevância dos Conselhos, acreditamos que seus membros deveriam ter uma remuneração assegurada para o exercício do mandato, como ocorre com os vereadores. Pois, pela forma como os Conselhos foram instituídos pela lei federal, em nível

municipal são totalmente dependentes da Prefeitura, o que limita a sua capacidade de fiscalização e como seus membros não recebem nenhum valor pecuniário, pois são voluntários, tem de trabalhar para proverem os seus sustentos em outras atividades, o que sobra pouco tempo para a realização de uma fiscalização efetiva.

Por exemplo, em 2013, Santarém conta com 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) escolas (uma a mais do que registrado em maio de 2012 na SEMED – isso porque passou a funcionar mais uma escola na região do Rio Arapiuns), sendo que esse número elevado de unidades educacionais encontra-se localizado em diferentes regiões de Santarém – PA. Sem uma dedicação dos membros para o trabalho exclusivo do CME fica praticamente impossível a realização da fiscalização, tendo o CME muitas vezes de acreditar apenas nas informações repassadas pela SEMED, sem, contudo, poder ir *in loco* verificar a real situação das escolas municipais. O CME devido ser desprovido de estrutura faz cerca de três diligencias por semestre às escolas do município, o que totaliza, no máximo, seis visitas por ano. Quando ocorrem as diligências, de acordo com as informações dos conselheiros, a Prefeitura leva membros dos três conselhos (Alimentação Escolar, FUNDEB e CME) de uma vez para fazerem visitas às escolas:

> Já o Conselho [*Municipal*] de Educação não tem [*ajuda de custo*], o que a gente conseguia eram carros da própria Prefeitura ou da Secretaria de Educação, barco para visitar as comunidades também, mas geralmente eles tentavam fazer com que nessas visitas às comunidades os três conselhos fossem junto para economizar no combustível e economizar uma série de coisas. [...] porque nós não temos tempo, então para gente ir numa visita dessas é a cada dois meses, três meses, então é muito complicado, então é claro que ninguém vai ter a pernas entre aspas pra chegar em todos esses lugares, e ai quando a gente solicita da Secretaria geralmente eles liberam para que os três conselhos andem juntos, para quê? Enquanto o CME está verificando a questão da documentação, espaço físico, condições de trabalho, e tudo mais, o Conselho da Merenda [*CAE*] está fiscalizando a merenda, o que está chegando, como é que está indo, como é que está armazenada, como está sendo confeccionada, etc. e o Conselho do FUNDEB vai verificar a obra se está sendo construída, o que está precisando ser feito, reforma, etc., (Professora Conselheira do Conselho do FUNDEB, entrevista em 21 de janeiro de 2013)

Para termos uma noção do problema relacionado a essa questão, que pode envolver até mesmo a ineficiência desse Conselho no quesito fiscalização, por causa desse arcabouço jurídico montado pela lei federal, no caso de Santarém, nessa velocidade de visitas, os Conselhos precisariam de 75 (setenta e cinco) anos para vistoriarem todas as escolas em funcionamento no município, já que elas somam 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro)

unidades educacionais, muitas delas funcionando precariamente em barracões improvisados no campo. O que demonstra que há um vácuo no sentido de se conseguir a efetiva fiscalização, principalmente, porque a estrutura necessária para isso é sempre viabilizada por aqueles que o Conselho tem de fiscalizar.

1.9.2 As Conferências Municipais de Educação de Santarém

A I Conferência Municipal de Educação iniciou-se em 29 de outubro de 2003 e teve seu final no dia 11 de novembro de 2003 quando foram votadas as propostas sistematizadas e organizadas na forma de documento. Neste evento, segundo seu Regimento, foram definidas as metas para serem cumpridas num prazo de 10 (dez) anos (2013). De acordo com o "Capítulo III – dos participantes", participaram desse evento:

> Art. 7º São participantes da Conferência Municipal de Educação
> - Os Conselheiros do CME;
> - Representantes de entidades governamentais que atuam na educação
> - Representantes de entidades não governamentais que atuam na educação;
> - Representantes da sociedade civil, legalmente constituídos;
> - Representantes de associações estudantis;
> - Representantes de instituições de ensino da rede pública e privada;
> - Representantes do poder executivo, legislativo e judiciário;
> - Representantes dos usuários (Regimento da Conferência Municipal de Educação, 2003).

Não dispomos, contudo, de mais detalhes dessa conferência a não ser pelo que está no seu Regimento, posto que nenhum documento da gestão do prefeito Lira Maia foi deixado arquivado na passagem de governo para a prefeita Maria do Carmo Martins no início de 2005. Os eixos temáticos debatidos na Conferência de 2003 foram:

> Grupo 1 – Universalidade do ensino;
> Grupo 2 – Qualidade do ensino e da aprendizagem;
> Grupo 3 – Gerência do processo educacional;
> Grupo 4 – Valorização do profissional de educação;
> Grupo 5 – Otimização da rede de ensino.

Um fato interessante que merece nosso registro aqui é que os temas desses grupos pareceram privilegiar as linhas de atuação e resultados utilizados no "Relatório da Escola Campeã 2001-2004", onde consta nos anexos vários slides que contém os mesmos temas que aparecem nos grupos da Conferência Municipal de Educação. No documento "Relatório Final do Município de Santarém – Escola Campeã" há diversos slides onde se apresentam os resultados da implantação do Programa Escola Campeã em Santarém, sendo que os títulos dos slides desse relatório são os mesmos dispostos na Conferência de 2003. O que pode ser indicativo de que se utilizou a Conferência para dar legitimidade às ações e resultados da parceria entre a Prefeitura Municipal de Santarém e o Instituto Ayrton Senna.

Já sobre a II Conferência Municipal de Educação que ocorreu em 2007, tivemos acesso a todo o relatório do evento. Foram estabelecidas metas das quais verificaremos algumas que consideramos importante mencionar quanto ao seu cumprimento ou não:

> 1 - Universalizar o atendimento a clientela do Ensino Fundamental a partir de 2007, garantindo acesso e permanência de todas as crianças na escola, provendo para os alunos das comunidades de difícil acesso da zona rural o transporte escolar e melhoria das vias de acesso, buscando parcerias com outras Secretarias Municipais, Estado e União.

No quesito prover transporte escolar para os alunos de comunidades de difícil acesso, a SEMED deixou a desejar. Houve a formalização na Procuradoria Federal de uma denúncia por causa exatamente de problemas relacionados ao transporte escolar. A Prefeitura não estava provendo o transporte escolar para os moradores da comunidade Igarapé do Anta, que fica localizada no Assentamento Moju II, o que gerou o Inquérito Civil Público (ICP) Nº 1.23.002.000221/2011-79.

Na meta 06 (seis), que diz "garantir assessoria técnico-pedagógica às escolas, a fim de que até 2009, sejam reelaboradas e efetivadas suas propostas pedagógicas". Aqui, percebemos um descompasso com o que se vê nas escolas, pois em 2012 a maioria das escolas de Santarém funcionou como Anexa (ou "salas externas" conforme nomenclatura encontrada No Art. 5º, da Portaria Nº 321/2002 – GAB/SEMED, "que estabelece normas e procedimentos para a implantação do sistema de nucleação de escola da zona rural, nas unidades escolares da rede municipal de ensino") e não possuem corpo técnico-pedagógico, já que em algumas há apenas professores que trabalham distante da Escola Polo. Nas Escolas Polo, entretanto,

encontramos alguma organização mais complexa que permita avançar na direção do alcance dessa meta. Porém, ressalte-se que as Escolas Polo são minoria na rede municipal de ensino e junto com as unidades educacionais da cidade (que possuem diretores, vice-diretores e pedagogos) representam aproximadamente apenas 37,7% das escolas de Santarém, o que na prática demonstra que essa meta está muito distante de ser alcançada.

As metas 12 e 13 definidas na Conferência de 2007 também ficaram inconclusas até 2012:

> 12- Assegurar a partir de 2008 que os dirigentes de unidades escolares sejam escolhidos por competência técnica e processo democrático de votação pela comunidade escolar levando-se em consideração as leis de gestão democrática.
> 13- Assegurar até o final da vigência deste plano o abastecimento de água potável a todas as escolas da zona urbana e rural.

A meta 12 não foi cumprida na totalidade, pois apesar de ter havido eleição para diretores, como vimos neste texto, em 2012 a maioria está no cargo graças à indicação política como cargo de confiança pela SEMED. Dos 171 (cento e setenta e um) diretores das escolas de Santarém os indicados são 88 (oitenta e oito, ou cerca de 51,4%). Já a meta 13 que fala sobre "assegurar o abastecimento de água potável" também não foi cumprida na totalidade, pois há escolas, como a EMEF Anexa Planalto, da comunidade agrícola do Planalto santareno, que passou quase dois anos sem água.

Já a meta 23 diz que se deve "Garantir a prestação de contas anual do FUNDEB e demais recursos da Educação, através de audiências públicas para a população do município", mas segundo um dos conselheiros do Conselho do FUNDEB a prefeitura, na teoria, se propôs a fazer, mas na prática isso nunca saiu do papel, pois o governo nunca prestou contas públicas desses recursos. Coisa que não foi feita nem na época do ex-prefeito Lira Maia (2007-20004), do PFL, e tampouco na época em que esteve à frente do governo a ex-prefeita Maria do Carmo, do PT.

Outra meta que não foi colocada em prática foi que o governo deveria fazer os procedimentos que viabilizassem o pagamento de meia passagem para professores e servidores técnicos administrativos do setor educacional. De acordo com a diretoria do Sinprosan depois de discutir essa pauta com o governo ambos chegaram ao entendimento de que não seria boa a medida porque iria penalizar outros trabalhadores, já "que alguém iria pagar essa conta e os donos de ônibus poderiam solicitar do governo aumentos sucessivos no

valor da tarifa urbana". Por causa disso é que atuaram para "melhorar o salário dos trabalhadores para que possam ter condições de ir adquirindo seu próprio transporte".

1.9.3 O Conselho de Alimentação Escolar – CAE

Para falar desse Conselho irei basear-me na documentação conseguida na "Casa dos Conselhos" que congrega os três conselhos que fiscalizam ações do governo voltadas para a gestão educacional. Temos então o Decreto Nº 225 – SEMAD, de 18 de maio de 2009, que foi baseado na "Medida Provisória nº 455", posteriormente convertida na Lei de Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que "dispõe sobre o atendimento de alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica".

A representação desse Conselho conta com os seguintes membros:

> **I – Um representante do Poder Executivo**, indicado pelo Prefeito Municipal e respectivo suplente;
> a) Titular:
> Suplente:
> **II – Dois representantes dos professores,** indicados pelo respectivo órgão de classe;
> a) Titular:
> Suplente
> b) Titular
> Suplente:
> **III – Dois representantes dos pais de alunos,** indicados pelos conselhos escolares, associação de pais e mestres ou entidades similares;
> a) Titular:
> Suplente
> b) Titular
> Suplente
> **IV – Dois representantes de outro segmento da Sociedade Civil Local:**
> a) Titular
> Suplente
> b) Titular
> Suplente

A atual gestão do CAE é presidida por um dos representantes dos pais. De acordo com um membro desse Conselho, pode estar havendo alguma irregularidade no fato do presidente ter obtido um emprego temporário na SEMED depois que foi eleito presidente desse importante Conselho. Essa referência mencionada aqui tem relação com a redação encontrada na alínea "a", do inciso IV, do parágrafo 5º, do Art. 24, da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, a saber:

> Art. 24. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim.
> [...]
> § 5º São impedidos de integrar os conselhos a que se refere o caput deste artigo:
> I - cônjuge e parentes consangüíneos ou afins, até 3º (terceiro) grau, do Presidente e do Vice-Presidente da República, dos Ministros de Estado, do Governador e do Vice-Governador, do Prefeito e do Vice-Prefeito, e dos Secretários Estaduais, Distritais ou Municipais;
> II - tesoureiro, contador ou funcionário de empresa de assessoria ou consultoria que prestem serviços relacionados à administração ou controle interno dos recursos do Fundo, bem como cônjuges, parentes consangüíneos ou afins, até 3º (terceiro) grau, desses profissionais;
> III - estudantes que não sejam emancipados;
> IV - pais de alunos que:
> a) exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito dos órgãos do respectivo Poder Executivo gestor dos recursos [...] (Lei 11.494, de 20 de junho de 2007).

Na situação relatada, temos de fazer algumas considerações. Primeiro que, pelo que apuramos, trata-se de um emprego de vigilante obtido por meio de contrato temporário para trabalhar numa escola. A redação com o termo "livre nomeação" dá a entender que se trata de um cargo Comissionado. É certo que vigilante de escola não é cargo de confiança (do tipo de Divisão de Assessoramente Superior – DAS), mas por ser um cargo temporário sabemos que fica submetido, por causa do vínculo precário, e numa situação de vulnerabilidade dessas, compreendemos que a atuação do presidente pode ficar comprometida, pois sem estabilidade é mais difícil se opor a quem paga o seu salário.

1.9.4 Conselho do FUNDEB

A Lei Nº 18.052, de 28 de fevereiro de 2007, dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de acompanhamento de controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. De acordo com seu Art. 2º, a sua composição conta com os seguintes membros:

> [...] 10 (dez) membros titulares, acompanhados de seus respectivos suplentes, conforme representação e indicação a seguir discriminados:
> I – Um representante da Secretaria Municipal de Educação, indicado pelo Poder

> Executivo Municipal;
> II – Um representante dos professores das escolas públicas municipais;
> III – um representante dos diretores das escolas públicas municipais;
> IV – Um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais;
> V – Dois representantes dos pais de alunos das escolas públicas municipais;
> VI – Dois representantes dos estudantes da educação básica pública;
> VII – um representante do Conselho Municipal de Educação;
> VIII – Um representante do Conselho Tutelar.

Nas Disposições Finais, Seção II, da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, encontramos que este Conselho poderia ser uma Câmara específica dentro do Conselho Municipal de Educação:

> Art. 37. Os Municípios poderão integrar, nos termos da legislação local específica e desta Lei, o Conselho do Fundo ao Conselho Municipal de Educação, instituindo câmara específica para o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, observado o disposto no inciso IV do § 1o e nos §§ 2o, 3o, 4o e 5o do art. 24 desta Lei.
> § 1o A câmara específica de acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundeb terá competência deliberativa e terminativa.
> § 2o Aplicar-se-ão para a constituição dos Conselhos Municipais de Educação as regras previstas no § 5o do art. 24 desta Lei (Lei 11.494/2007).

Em Santarém, tais conselhos foram constituídos separadamente, pois não há dentro do CME uma câmara para fiscalizar o FUNDEB.

Mas de todos os aspectos que envolvem a constituição desses Conselhos fiscalizadores o que me chama mais a atenção é o que está descrito no Art. 24, parágrafo 10:

> Art. 24 [...]
> § 10. Os conselhos dos Fundos não contarão com estrutura administrativa própria, incumbindo à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios garantir infra-estrutura e condições materiais adequadas à execução plena das competências dos conselhos e oferecer ao Ministério da Educação os dados cadastrais relativos à criação e composição dos respectivos conselhos (Lei 11.497/2007).

Aqui também identificamos um problema para o pleno funcionamento desse importante órgão colegiado, pois sendo o gestor que o Conselho deve fiscalizar aquele que provém todos os recursos necessários para o seu funcionamento, fica o Conselho sujeito a

quem está dando-lhe suporte para realizar a sua fiscalização. Mas esse é um problema que está longe de ser resolvido porque depende de outro entendimento que leve à alteração da Lei para que possa permitir uma ampliação da autonomia desses Conselhos incluindo autonomia financeira e sua vinculação não mais aos órgãos cujas ações deve fiscalizar, mas aoutros como o Ministério Público. Talvez assim eles possam exercer de maneira mais efetiva o papel para o qual eles foram criados.

1.9.5 Em relação às Unidades Educacionais

1.9.5.1 Conselho Escolar

Nas unidades educacionais temos os Conselhos Escolares que foram regulamentados pela Lei Nº 17.866, de 03 de novembro de 2004, que "dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino e dá outras providências", posteriormente alterada pela Lei Nº 18.392 de maio de 2010.

Na lei de gestão Democrática, tanto a Lei 17.866/2004 quanto sua alteração por meio da Lei 18.392/2010 (Art. 27), mantém-se o diretor da escola como presidente do Conselho Escolar. Encontramos na Lei 18.392/2010 que "a diretoria executiva será presidida pelo diretor", não dando chances ou facultando a outros membros o exercício da presidência do Conselho Escolar.

Este colegiado é composto por representantes da comunidade escolar e será responsável pela aprovação da prestação de contas do diretor, aprovara o plano de aplicação financeira da escola, analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola e contribuir para a implementação das alternativas propostas para a melhoria do desempenho dos alunos.

Também encontramos o Regimento Escolar, instituído pela Resolução Nº 273 de 25 de junho de 2001, por ele se deduz, mais especificamente por causa do Capítulo II, Art. 15, inciso IV, que toda escola precisa ter seu Projeto Pedagógico de Escola e que, pelo Regimento, o diretor, necessariamente, tem de participar de sua constituição. Mesmo porque no modelo de gestão gerencial capacitado pelo Instituto Ayrton Senna, os diretores recebem "treinamentos" por meio de cursos que se coadunam com a política educacional orientada

pelo IAS, por isso que se depreende que a presença do diretor, juntamente com os técnicos pedagogos, é necessária para ajudar as concretizar nesse documento tais orientações adventícias.

1.9.5.2 Conselho de Classe

Pela legislação encontrada é possível observar que até mesmo a avaliação do processo ensino aprendizagem, tem uma regulação que extrapola a avaliação feita pelo professor que não é mais o que dá a palavra final sobre as condições de aprovação e reprovação do aluno. Estamos nos referindo ao Conselho de Classe que é tratado no Capítulo V, artigos 23 a 26. Este colegiado é composto por: I - todos os professores de uma turma ou série; II – representação dos alunos, nunca inferior ao número de professores; III – Corpo Pedagógico da Escola; e IV – Diretor ou seu representante. Quando esse colegiado está reunido, compete a ele, conforme seu Art. 25:

> I – avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares;
> a) analisando os padrões de avaliação utilizados;
> identificando os alunos e sua causa do aproveitamento insuficiente;
> coletando e utilizando informações sobre as necessidades,interesses e aptidões dos alunos;
> elaborando as atividades de recuperação, aproveitamento e compensação;
> II – Avaliar o comportamento da Classe;
> comparando o relacionamento da Classe com diferentes professores;
> identificando os alunos de ajustamento insatisfatório à situação da classe e na escola;
> propondo medidas que visem ao melhor ajustamento do aluno;
> III – decidir sobre a promoção do aluno
> determinando o conceito final no caso de discrepância entre as médias bimestrais e o resultado final conseguido pelo aluno;
> homologando o conceito definitivo dos alunos submetidos a estudo de recuperação;
> opinando sobre os recursos relativos à verificação do rendimento escolar interposto por alunos ou seus responsáveis (Resolução Nº 273, de 25 de junho de 2001).

Aqui, verificamos, pelo que está disposto no Regimento, que a autonomia do trabalho docente fica um pouco comprometida, já que depois de trabalhar com o aluno e realizar seu processo de aferição e avaliação, o resultado desta ainda precisará passar por um referendo ou homologação do Conselho de Classe. Ou seja, todo o trabalho diário que o professor tem com

o aluno não é considerado para a validação da nota que o estudante apresentar, mas será necessária a validação disso pelo colegiado descrito na letra do Regimento. Por outro lado, esse conselho poderia funcionar também como proteção diante de qualquer arbitrariedade docente resguardando os direitos dos estudantes.

Numa entrevista que fizemos com a diretora da Escola Láurea Augusta, em 05 de novembro de 2009, obtivemos a informação que, para que essa reunião seja mais efetiva, ela conta ainda com a presença dos pais dos alunos. Nessa unidade educacional, segundo a diretora, esse encontro tem o hipocorístico de "reunião do pai, filho e espírito santo" porque de acordo com seu relato tem dado resultados.

O que se percebe por parte dos docentes é uma sobrecarga em relação a seu trabalho e uma cobrança demasiada pela aprovação dos estudantes, pois em Santarém, como se trabalha com os chamados "indicadores de eficiência", trazidos pelo Instituto Ayrton Senna e pela filosofia da "pedagogia do sucesso", onde se imputa ao professor a responsabilidade pela reprovação dos seus alunos, criou-se uma cultura, nesses quinze anos de presença e disseminação dessas ideias no meio escolar, que a aprovação é praticamente uma obrigação do professor. Não importa se os estudantes atendidos pelas escolas possam apresentar problemas de qualquer natureza, o que parece importar é não haver alunos reprovados ou que esse valor seja pequeno, para estar de acordo com as metas estabelecidas para o município, não importando se os alunos assimilaram ou não os conteúdos que os habilitem a passar à série seguinte. Essa assertiva está baseada nas informações que obtivemos sobre os resultados das "provas diagnósticas", a que são submetidos os alunos ao chegarem no 6º ano em algumas escolas. Por meio delas, percebe-se que muitos alunos chegam a esse ano sem saberem escrever, interpretar o que leem, sendo que de acordo com os profissionais da educação com quem tivemos contato, muitos deles não possuem conteúdos de aluno que acabou de concluir o 5º ano.

1.9.5.3 O Projeto Político Pedagógico – PPP

Trata-se de um importante documento que deve ser produzido pela comunidade escolar cujas funções sejam capazes de abarcar tanto dimensões pedagógicas quanto as de cunho organizacional e administrativo. De acordo com Santos (2002):

> É uma proposta de intervenção organizada, que deve ser planejada dentro da escola, devendo refletir-se nela como um todo. Suas possibilidades de estimular a mudança estão na medida de sua construção, pois só o corpo escolar tende a ser capaz de atribuir-lhes uma identidade, condição fundamental para a construção de sua organização e rumos, sem descuidar do apoio do Sistema de Ensino, com vistas a manter a governabilidade do processo. Não é tarefa simples, porque a escola é um micro-mundo onde se reproduzem e ajudam a reproduzir a sociedade, com suas contradições e disputas de poder. Participar ainda é um processo novo não só para os atores escolares como para grande parte dos cidadãos brasileiros. Além disso, é preciso considerar-se que o projeto pedagógico só adquire capilaridade pelas ações do dia-a-dia da escola, o que exige mudanças subjetivas e objetivas, com a necessidade de comprometimento com a proposta.

Nas três escolas de nossa amostragem empírica, duas delas possuem PPP: as escolas municipais de ensino fundamental Aeroporto Diamantina e Láurea Augusta. Já na escola Anexa do Planalto inexiste esse documento. Esta última é uma escola anexa e como tal, apesar de haver servidores de apoio, professores, alunos e pais de alunos, não possuem tal documento, pois as escolas anexas são consideradas como "salas externas".

Na escola Aeroporto Diamantina (EAD), encontramos um PPP, com o nome de "Proposta Pedagógica" cujo "marco de referência" foi a "Rede Vencer" e, por isso, nela estão descritas ações que possuem muita afinidade com a lógica gerencial voltada para o mercado. Já na escola Láurea Augusta (ELA), esse documento nos pareceu, do ponto de vista de sua elaboração, afinado teoricamente aos ideais mais nobres que uma escola poderia contemplar, pois seu texto é todo voltado para a formação do cidadão. O problema é que essa escola tem sido considerada, por quase quinze anos, como modelo de gestão no município, onde foram colocadas em execução exemplarmente as técnicas gerenciais, oriundas da iniciativa privada, trazidas pelo Instituto Ayrton Senna, por meio da parceria público-privada celebrada com a Prefeitura de Santarém. De modo que a prática do dia a dia da escola parece destoar das linhas que foram grafadas no seu PPP. O que pode ser um indicativo de que esse projeto pedagógico pode não estar sendo seguido como deveria. Um discussão semelhante é feita por Santos (2002) quando trata sobre PPP:

> É necessário muito mais [*do que apenas ter um PPP bem formulado*], o que significa, por exemplo, colocar o planejamento como ferramenta permanente de organização do trabalho da escola. É abolir de vez aquela prática arraigada em grande parte de nossas escolas, de fazer-se do planejamento um momento, geralmente no início do ano letivo, que se esgota na elaboração de um plano ou outro qualquer documento que se esteriliza nos arquivos. É uma tradição que talvez advenha da organização política da própria sociedade, de vez que os governantes, em geral, apresentam seus Planos de governo, para dar satisfação à sociedade e não os seguem na execução e acompanhamento (SANTOS, 2002).

O que percebemos no caso dessa escola, é que há duas diretrizes: uma mais formal que contempla os objetivos da escola, do ponto de vista teórico, que é apresentada no projeto político pedagógico – que é um dos documentos necessários para se efetuar a regularização da situação de uma escola; e outra diretriz que parece ser mais voltada para orientar o funcionamento do cotidiano escolar, que é a emanada a partir da parceria público-privada, por meio da implantação e seguimento das ações do Programa Gestão Nota 10, do Instituto Ayrton Senna – que trataremos de modo mais detalhado no capítulo III. As ações da segunda parecem sobrepujar a intenção da primeira.

Aprofundaremos essa discussão sobre os PPPs quando estivermos evidenciando os dados dessas escolas no capítulo III. Entretanto, podemos adiantar que, a análise desses documentos nos permitiu perceber uma sobreposição das diretrizes de mercado às concepções mais voltadas para a formação da cidadania e a democratização do poder nas unidades educacionais.

1.10 RELAÇÕES ENTRE AS UNIDADES EDUCACIONAIS E OS ÓRGÃOS DO SISTEMA

A relação entre as unidades educacionais e os órgãos do Sistema ocorre principalmente por intermédio do Superintendente (coordenador de Gestão Escolar) que tem a função de monitorar o trabalho dos diretores das escolas para verificar se estão cumprindo as normas estipuladas pela SEMED. Importante mencionar que esse trabalho ocorre de modo mais efetivo nas escolas localizadas na área urbana de Santarém. Nas demais escolas que se localizam na região do planalto ou na região de Rios, devido às dificuldades de acesso, esse acompanhamento é feito mais à distância. Vale lembrar que estas escolas representam a maioria das escolas municipais de Santarém, pois totalizam 383 (trezentos e oitenta e três) unidades educacionais que são localizadas no Campo.

Esse monitoramente se pretende, pelo menos no discurso, gerencial, inclusive foi utilizada essa nomenclatura para designar alguns cargos. Por exemplo, há um organograma referente ao “Gerenciamento da Educação e Otimização da Rede Escolar: Nucleação das Escolas da Zona Rural” (sic), da época do prefeito Lira Maia, que consta no “Relatório Final de Santarém – Pará – Programa Escola Campeã 2001 – 2004”, nele encontra-se a seguinte linha hierárquica: o Diretor da Escola Polo deve se reportar ao Coordenador de Gestão

Escolar – Superintendente; o Superintendente está subordinado aos Assessores Educacionais de Rios e Planalto e estes estão submetidos hierarquicamente ao Gerente Municipal da Escola Campeã que estava abaixo apenas do Secretário de Educação do Município.

Na Gestão de Lira Maia – PFL utilizou-se todos os termos gerenciais orientados pelo Instituto Ayrton Senna; já na gestão de Maria do Carmo – PT, essa nomenclatura de "Superintendente" foi mudada para "Coordenador", pois, segundo relatos de membros da equipe da Rede Vencer, achou-se a nomenclatura anterior muito parecida com termos utilizados em empresa privadas e pelo mercado e por isso optaram por alterar, mas mantiveram as mesmas funções para esse cargo além de manter também o modus operandi de implementação de parceria com a contratação de empresa privada etc. como veremos no capítulo seguinte.

Na gestão da prefeita Maria do Carmo – PT, a Rede Vencer não contou com uma coordenação tão vistosa quanto aquela experimentada na gestão do ex-prefeito Lira Maia, pois ela ficava num setor de "Programas e Projetos" que estava posicionado quatro linhas hierárquicas abaixo da Diretoria de Ensino. Nessa nova organização de comando havia a Secretaria de Educação; que comandava toda a estrutura; depois vinha a Diretoria de Ensino; abaixo desta estavam as Assessorias (Rios, Planalto, Assessoria da SEMED, etc); às quais estavam vinculadas as Coordenações; que tinham as suas Subseções; que por fim tinham os Programas e Projetos dentre os quais a Rede Vencer.

Isso poderia nos fazer pensar a Rede Vencer desempenhou então um papel de somenos importância. Porém, quando inquirimos sobre sua atuação percebemos que, mesmo estando no organograma institucional com uma posição apequenada, sua atuação continuou sendo a de fazer o acompanhamento das notas e frequências para a SEMED, mantendo o modus operandi de monitoramento dos "indicadores de sucesso e eficiência" nas unidades educacionais da rede municipal de ensino – de modo mais intenso nas escolas da área urbana e nas localizadas na região de planalto que são de mais fácil acesso.

Durante o trabalho de campo, foi visitada uma escola localizada a cerca de 53 km da área urbana de Santarém. Nessa unidade educacional soubemos que a visita do Coordenador de Gestão Escolar (ou Superintendente) ocorria, quando muito, acontece uma vez por ano. Mas o diretor tinha de ir, pelo menos, a cada dois meses à SEMED. Nessas ocasiões que levava os resultados obtidos em sua escola e onde recebia orientações. O diretor da escola em questão me mostrou e permitiu que eu tirasse cópia de uma cartilha do IAS onde constava registrada todas as suas funções e obrigações que teria de cumprir diariamente, semanalmente, mensalmente, bimestralmente, semestralmente e o que fazer uma vez por ano.

É o Superintendente que fiscaliza o andamento das ações, tanto da direção quanto da coordenação pedagógica, fazendo o link dessas informações direto para a Coordenação (ou gerência) dos Programas da Rede Vencer que fica na SEMED. Assim, a ausência dessa fiscalização e monitoramento na maioria das escolas da Rede deixa um vácuo que parece como uma fissura no intento de colocar em funcionamento a gestão gerencial na rede municipal de ensino de Santarém.

Quanto aos demais órgãos instituídos essa relação pode ocorrer se algum membro do Conselho Escolar compuser algum dos Conselhos que tem função de realizar o controle social.

1.10.1 Gestão Democrática ou Gestão Gerencial?

Os dados que estamos discutindo aqui apontam para a ocorrência de uma gestão democrática minorada nas escolas de Santarém. Isso porque não encontramos indícios capazes de fornecer elementos que permitam uma conclusão de que o modelo de gestão empregado no município é a Gestão Democrática. Durante a discussão dos dados foi possível perceber que existe até mesmo a crença expressa no discurso oficial de que as ações na SEMED se baseiam na gestão democrática, mesmo porque houve, inclusive, abertura de edital para eleições diretas para diretor e vice-diretor, contudo, quando abandonamos essa aparência parcial e adentramos analisando os documentos repassados pela Secretaria de Educação já começamos a lapidar melhor essa impressão percebendo que a realidade desenlaça uma prática diferente desse discurso. Inclusive muitos dos diretores que ingressaram por meio de eleição deixaram à direção das escolas e em seus lugares foram indicados outros que não participaram do processo eleitoral afora outros problemas que encontramos e que já foram ilustrados nesse texto.

Primeiro que a “Nucleação” possibilitou depreendermos acerca da ocorrência da centralização da gestão, pois, de acordo com os documentos oriundos da SEMED, todas as escolas do município são dirigidas por aproximadamente 38% das escolas. Em outras palavras, cerca de 62% das escolas de Santarém não possuem corpo administrativo e são dirigidas à distância pelas escolas que possuem diretores. Isso nos permite constatar que a centralização da gestão é uma realidade, haja vista que 171 (cento e setenta e uma) escolas decidem a vida de 282 (duzentos e oitenta e duas) outras unidades educacionais. Destarte, a

maioria das comunidades escolares não possuem voz e tampouco a possibilidade de escolher suas prioridades e decidir autonomamente por si mesmas sobre suas demandas, pois são Escolas-Anexas e, por conta disso, dependem da direção dada pela minoria das escolas que estão mais elevadas na hierarquia: as Escolas-Polo.

Além disso, em relação ao processo eleitoral para a escolha de diretores e vices, de acordo com os documentos da SEMED, informados pela assessoria que foi designada para presidir a eleição e realizar o acompanhamento e o provimento desses diretores em seus cargos, temos, até julho de 2012, 171 (cento e setenta e uma) escolas funcionando com corpo administrativo constituído. Nelas há 88 (oitenta e oito) diretores indicados e apenas 67 (sessenta e sete) eleitos. Isso sem levarmos em conta os 16 (dezesseis) Coordenadores das Unidades de Educação Infantil (UMEIs – nomenclatura dada às Creches) que são contabilizadas como escolas pelo Setor de Estatística da SEMED, nas quais todos os dirigentes são indicados como cargo de confiança. Quando somamos com as UMEIs esse valor já sobe para 104 (cento e quatro) escolas com dirigentes indicados em contrapartida aos 67 diretores eleitos. Ou seja, um percentual nada desprezível já que em toda a rede municipal de educação de Santarém 60% da totalidade de seus diretores obtiveram seus cargos por meio de indicação política da SEMED.

Esse quadro, pintado com os dados oficiais da SEMED, já se mostra desfavorável para a Gestão Democrática, entretanto isso ainda fica mais acerbo quando começamos a analisá-lo levando em consideração a forma de ingresso desses diretores no serviço público, isso porque o que defendo aqui é a compreensão de que, além do trabalhador da educação ter sido indicado para ocupar um cargo de direção de uma escola, também sua forma de ingresso no serviço público municipal (especificamente quando é temporário, com contratação feita sem concurso – onde é desprovido de estabilidade) pode contribuir dificultando seu desempenho quando for necessário reivindicar a resolução de possíveis demandas que a unidade educacional sob sua responsabilidade possa ter – como exemplificamos nos casos sofríveis das escolas da Comunidade Agrícola e Colônia Igarapé do Anta.

Esse entendimento se encontra habilitado por duas linhas de raciocínio: i) porque quando um diretor é indicado ele não tem o apoio da comunidade escolar, uma vez que não foi consagrado nas urnas por ela como sua liderança e, nesse sentido, estará sempre um passo atrás da Secretaria, haja vista que está em débito com quem lhe garantiu o emprego, devendo favor e gratidão a quem o indicou para o cargo – gratidão essa direcionada aos gestores da SEMED que o investiram como pessoa de confiança. Sua indicação e afinidade com os coordenadores da SEMED, por um lado, pode até facilitar seu relacionamento e trânsito na

Secretaria de Educação, mas sua situação política nessa correlação de forças não é forte e não garante a efetividade do atendimento a essas demandas; ii) a situação de temporário é muito instável e aqui fica conspícuo que mesmo que um diretor tenha sido eleito, o fato de ser temporário o deixa no fio da navalha, pois se não mostrar serviço, de acordo com o entendimento da SEMED e se coadunando com ela, pode ter seu contrato terminado acabando sem ter como pagar suas dívidas e sem a garantia do sustento de sua família. Isso se agudizou ainda mais em 2012 por ser ano eleitoral. A necessidade material nesse caso fala mais alto. Por essa razão que tanto uma situação quanto a outra se encontra discutida no texto como fragilidade na tomada de decisão.

Portanto dos 171 (cento e setenta e um) dirigentes das escolas de Santarém 126 (cento e vinte e seis) tem algum tipo de pendência com a SEMED, já que ou é temporário ou foi indicado e essas características estão sendo contabilizadas e classificadas como fragilidade. Já em relação aos vice-diretores, quando cruzei os dados da natureza do vinculo empregatício com a natureza do mandato, dos 46 (quarenta e seis) vice-diretores que estavam trabalhando nas escolas da SEMED, em julho de 2012, 39 (trinta e nove) deles também apresentam essa característica que os classifica na categoria de fragilidade. Coadunando-se com essa análise não podemos esquecer que 63% dos pedagogos também são temporários. Estes são os supervisores que ajudam a concretizar a lógica da competição e da Sistemática de Acompanhamento da Rede Vencer com o seu Programa Gestão Nota 10 – que está instituída como prática corrente nas unidades educacionais de Santarém e que discutiremos melhor mais adiante.

Se compreendermos que o diretor é um indivíduo delegado do Estado e, por causa disso, consequentemente, um representante da burocracia municipal e da política da SEMED, é possível depreender que essa maioria de diretores e vice-diretores vai trabalhar para levar adiante *ipsis litteris* a política educacional adotada a partir da parceria com o IAS de maneira efetiva no município. Além disso, também não poderá se insurgir criticamente quando o Estado faltar com suas responsabilidades deixando de solucionar os problemas da comunidade escolar que estiver sob sua alçada.

Os dados obtidos nessa pesquisa não permitem que classifiquemos essas características encontradas em Santarém como ocorrência de Gestão Democrática. Não percebemos também nos ambientes da Secretaria de Educação algo que parecesse favorecer a possibilidade de ocorrência e exercício da liberdade de expressão, sem que haja retaliação. Da mesma forma podemos dizer sobre o acesso às informações, pois mesmo a SEMED sendo um órgão público encontramos muitas barreiras que obstaculizaram ao máximo nosso acesso aos

documentos que deveriam ser públicos – inclusive nas dependências da SEMED há um cartaz que informa ser expressamente proibido tirar cópia de qualquer documento da Secretaria. Nas escolas também não podemos afirmar que encontramos esse ambiente democrático, já que transparece que seguem quase às cegas os ditames trazidos de alhures e implantados em Santarém – embora pareça que fazem isso por causa da crença que possuem de que essas orientações são as mais corretas para o alcance de melhores resultados, que, no final é o que parecem perseguir.

No sistema municipal de ensino, encontrei um modelo de gestão que é híbrido em que há ocorrência de gestão gerencial, mas que guarda relação ao mesmo tempo, de modo concomitante, com a gestão tradicional em que há ocorrência da centralidade da gestão. Da SEMED para as Escolas-Polo e escolas da área urbana percebemos a ocorrência de um modelo gerencial, com as ordens orientadas da Secretaria de Educação e indo ser executadas nas unidades educacionais, sob a supervisão constante dos superintendentes-pedagogos que recebem os nomes de Coordenadores da REDE e que são responsáveis pelo monitoramento da execução das ações emanadas do IAS. Mas chamamos a atenção que as Escolas-Polo e demais da área urbana são minoria no município. A maioria das escolas é composta de Anexas e por causa disso devemos analisar também a relação e mediação da ordem oriunda da SEMED até as Escolas-Anexas, haja vista que nelas não há diretor, nem vice-diretor, nem pedagogo. Ao chegar a ordem ou determinação superior na Escola-Polo a possibilidade de execução é factível, pois há toda uma estrutura administrativa funcionando e isso favorece a ocorrência gerencial, pois oferece rapidez e dinamismo às ações; já nas Escolas-Anexas a possibilidade de ocorrência da gestão gerencial diminui consideravelmente ficando mais conspícua nos casos de Nucleação a centralidade na gestão na medida em que uma pequena minoria de escolas dirige a grande maioria.

Enquanto o gerencial fica atuante da SEMED para as Escolas-Polo e escolas da Cidade – por causa da cadeia hierárquica que leva as diretrizes diretamente, a Nucleação dificulta a fluidez desse modelo de gestão, principalmente porque isso implicaria ter um diretor (gerente) para mediar e dar mais agilidade ao sistema gerencial, mas isso não é possível dada a inexistência de corpo administrativo nas Escolas-Anexas o que deixa um vácuo de poder pela ausência. Assim, o sistema fica menos ágil e improvisado.

Outro ponto é que a centralidade da Gestão nas Escolas-Polo acaba contribuindo para a despolitização das relações nas escolas Anexas que são desassistidas. A falta da figura de um diretor para puxar as discussões e a ausência de reunião do Conselho Escolar diminui drasticamente a possibilidade da comunidade ter condições de decidir minimamente sobre

seus problemas e isso termina por prejudicar também o trabalho em equipe. De maneira que podemos dizer que há alguns elementos de gestão gerencial, mas isso não ocorre ainda em todo o sistema.

De toda forma, a política implantada pela SEMED consegue vicejar no ambiente escolar, pois a gerência dessas unidades educacionais segue sendo ditada com mão de ferro pela SEMED e pela gestão gerencial ou tradicional que colocam em execução esses ditames. A análise desse conjunto de dados permite que percebamos o aclaramento de uma situação que mostra como minorada a ocorrência da Gestão Democrática, demonstrando uma consolidação do contrário disso, pois a forma organizacional que acabamos de discutir parece configurar-se, em verdade, como um misto de Gestão Gerencial e de gestão Tradicional em que sem dúvidas há o ofuscamento da gestão democrática.

2 OS AFLUENTES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA

No início do capítulo anterior, já fiz uma discussão sobre o histórico da implantação da parceria IAS – PMS em Santarém e de que forma isso vai se relacionando com a gestão da educação no município. Agora será aprofundado um pouco mais a análise dessa parceria levando em consideração os aspectos formais da celebração desse termo utilizando os instrumentos legais que a habilitam. Para tanto, a análise está sendo desenvolvida apoiada, sobretudo, nos documentos oficiais, fornecidos pela SEMED, que dizem respeito aos dados do Setor de Pessoal, do Setor de Estatística, do Setor de Educação do Campo, do setor de Inspeção Escolar da SEMED e informações advindas do Núcleo de Administração e Finanças – NAF da SEMED (desse setor não nos foi permitido ter acesso a nenhum documento porque, de acordo com a determinação do Gabinete da Secretaria de Educação, o NAF é proibido de fornecer cópias de documentos oficiais do Setor de Finanças, de maneira que as informações que foram repassadas serão creditadas como de responsabilidade do Sr. Darlisson Vasconcelos Silva que coordenava esse setor no ano de 2012).

2.1 A LEGISLAÇÃO DIZ QUE AS FINANÇAS PÚBLICAS DEVEM SER DE LIVRE ACESSO CONTRARIANDO A PRÁTICA DA SEMED

Nunca é demais mencionar que a atitude dos gestores da SEMED em relação à transparência é uma grave afronta à Lei complementar Nº 131, de 27 de maio de 2009, que se encontra mais bem pormenorizado no seu Art. 48-A que se refere ao inciso II do parágrafo único do art. 48 que diz que os entes da Federação terão de, necessariamente, tornar disponível a qualquer pessoa física ou jurídica o acesso a informações referentes aos dados financeiros:

> At. 48-A [..] I – quanto à despesa: todos os atos praticados pelas unidades gestoras no decorrer da execução da despesa, no momento de sua realização, com a disponibilização mínima dos dados referentes ao número do correspondente processo, ao bem fornecido ou ao serviço prestado, à pessoa física ou jurídica beneficiária do pagamento e, quando for o caso, ao procedimento licitatório realizado; II – quanto à receita: o lançamento e o recebimento de toda a receita das

unidades gestoras, inclusive referente a recursos extraordinários.

O que está claro no texto da Lei é que todo cidadão tem o direito de saber como estão sendo gastos os recursos destinados aos órgãos públicos. Nesse sentido cabe fazer esse esclarecimento, pois a legislação que está vigente no país diz que o gestor público deve ter uma determinada postura em relação a esses atos que envolvem a aplicação dos recursos públicos, mas em Santarém tanto o governo anterior – que sumiu com a documentação (conforme informações do jornal "A Gazeta de Santarém", Edição Nº 764/2005) quanto o atual parecem ter atitudes semelhantes em relação a dificultar o acesso a documentos que deveriam ser públicos.

Evidentemente, que devemos guardar as devidas proporções, porque na época do governo anterior (1997 a 2004) não estava em vigor a Lei Complementar Nº 131, pois essa é de 2009, o que não justifica sua postura em relação à documentação que é pública, mas quanto ao governo atual, mesmo sabendo dessa legislação, não facilita o acesso a cópias de balancetes e lançamentos de despesas e liberação de empenhos, mas ao contrário o que encontramos foi a ordem expressa de que não se poderia permitir acesso a esses dados financeiros. Inclusive isso está fixado em um cartaz na porta de entrada da Assessoria Jurídica da SEMED, como mostra a Figura 23:

Figura 23: Cartaz na porta do Setor de Prestação de Contas e Assessoria Jurídica da SEMED.
Foto: Walter Sousa. Capturada em 20/11/2012.

Embora essa pesquisa não esteja focada no financiamento da educação, mas sim na parceria entre a Prefeitura e o IAS, nos interessa saber quanto de dinheiro público está sendo investido nos serviços terceiros e na aquisição de materiais didáticos indicados pelo IAS, no âmbito dessa parceria. Essa postura em relação à transparência nos ajudar também a deslindar o viés da gestão que nos parece cada vez menos característico de gestão democrática.

Por causa disso, que não seria exagerado dizer que, baseado nessas informações e nas características expressas pelos dirigentes da SEMED em Santarém durante o trabalho de campo, desde 2009 a 2012, que essa atitude de não permitir o acesso a cópias da movimentação financeira da Secretaria de Educação está se configurando mais condizente com práticas de regimes despóticos e totalitários. Isso permite depreender que tal atitude está distanciada da tendência atual normatizada pela legislação que diz de maneira límpida que essas informações têm, impreterivelmente, de ser disponibilizadas a qualquer um que tenha interesse em conhecê-las.

Como os gestores da SEMED são integrantes do Partido dos Trabalhadores e uma vez que percebemos que esse comportamento estava dissonante com as diretrizes programáticas expressa em documentos dessa agremiação partidária, foi solicitada uma entrevista com seu presidente em Santarém, o médico Dr. Carlos Martins, ocasião em que lhe foi inquirido sobre o fato de haver uma decisão que foi aprovada no "III Congresso Nacional do Partido dos Trabalhadores", sendo instituído pelo Diretório Nacional do PT, em sua reunião realizada no dia 18 de junho de 2009, o Código de Ética do Partido dos Trabalhadores. Neste encontramos no "Capítulo III – Das relações com o Estado, na Seção II - Do exercício de mandatos junto ao Executivo e ao Legislativo", em seu inciso VI e pelo que foi percebido durante o trabalho de campo não está se materializando, no setor educacional, na prática do governo em Santarém. Essa diretriz, que deveria ser seguida pelos membros do PT em exercício de mandatos, diz:

> VI – defesa da transparência na gestão das finanças públicas e nos processos decisórios do Estado, bem como da participação popular e do desenvolvimento de mecanismos de controle social sobre as estruturas decisórias da Administração Pública (Capítulo III – Das Relações com o Estado, Código de Ética do Partido dos Trabalhadores, 2009).

Sobre essa questão, o Dr. Martins disse que os membros do PT no governo não se

opõem a prestar contas para os órgãos como a Câmara Municipal e Tribunal de Contas e que, portanto, está havendo transparência, pois os órgãos fiscalizadores estão tendo acesso aos dados financeiros da Prefeitura estando de acordo com a diretriz em um sentido, como na sua fala abaixo:

> Existe a Lei de Responsabilidade Fiscal e essa lei diz que as prestações de contas devem ser feitas a cada quatro meses e que essas prestações de contas tem que ir pra Câmara de Vereadores e tem que ser colocadas em público. Tem essa Lei da Transparência que é mais recente... e tem a última agora que é da informação e essa não tem nenhum ano ainda que foi esse ano ainda... que você chega lá [num órgão público] e tem que receber o que você pedir. Essa aí ainda não pegou. Os órgãos dizem que não tem capacidade de responder imediatamente. Mas essa questão da transparência de modo geral no Brasil com as Controladorias, com a Controladoria Geral da União, o controle interno. Todos os órgãos agora tem que ter o controle interno. Tem os Tribunais de Contas, tem o Tribunal de Contas dos Municípios, tem o do Estado que tem todas as contas lá, tem os sites de transparência, hoje a Prefeitura tem o Portal da Transparência, quer dizer mecanismos de transparência existem muito viu? Um vereador, por exemplo, pode ter acesso a isso. O que está acontecendo? É que a gente não está conseguindo ter essa organização pra chegar e ter acesso, porque você está agindo por uma forma mais tradicional: eu peço pro Secretário e ele me dá, não é? Mas existem várias formas de se fazer o controle social (Dr. Carlos Martins, entrevista em 12/12/2012).

Depois dessa argumentação, foi esclarecido ao nosso interlocutor que não é intenção dessa pesquisa fazer o controle social, ou averiguar se os recursos estão sendo malversados ou não. Não se trata disso, mesmo porque, como já mencionado, essa pesquisa não trata de gestão e financiamento da educação e nem tem por objetivo realizar auditoria de contas públicas, porém, o que nos interessa registrar sobre essa questão reside no fato de verificar a postura dos gestores em relação ao que diz a legislação, sendo que um dos focos da pesquisa é a gestão democrática, que tem como uma de suas características o acesso livre às informações – inclusive as de cunho financeiro. Aliás, esse aceso está amparado na legislação que se encontra em vigor atualmente.

Por essa razão, que nos interessa saber como se está lidando com a questão da transparência na implantação das políticas públicas de gestão do setor educacional pelo governo. Salientamos que não temos encontrado facilidade de acesso a essas informações e gostaríamos de saber o posicionamento do interlocutor enquanto presidente de uma agremiação que está à frente do governo, uma vez que esta tem um Código de Ética onde diz que se deve defender a "transparência nas finanças públicas" e incentiva a participação popular, além disso, nosso intento é saber tanto o posicionamento do presidente da

agremiação partidária em relação à maneira como o governo lida com o que está disposto na legislação. Depois desses esclarecimentos obtivemos a seguinte consideração:

> São documentos públicos e contratos públicos e eu estou dizendo a forma como eles são colocados. Eles são colocados em prestações de contas quadrimestrais, eles são enviados pra Câmara, eles têm que fazer prestação de contas em audiência pública de suas ações. Então se está tudo previsto dentro da legislação não há porque colocar obstáculos ou criar qualquer tipo de dificuldade pra você ter acesso, agora tem que estar dentro do que é público e dentro do que é documento de acesso livre (Dr. Carlos Martins, entrevista em 12/12/2012).

Durante a entrevista, foi possível depreender da fala do Dr. Martins que o fato da lei ser recente pode ter contribuído para uma interpretação equivocada dos gestores e não cumprimento de sua disposição e que, além do mais, não havia razão que pudesse justificar essa postura uma vez que a legislação prevê o acesso livre a essas informações financeiras. Por causa da última parte da fala do presidente do PT, chamamos a atenção que não encontramos na legislação nenhuma lei que amparasse a confidencialidade das finanças públicas, mas muito pelo contrário, já que a legislação prevê que se dê publicidade a essas informações.

2.2 A LONGEVIDADE DA PARCERIA ENTRE IAS-PMS NAS ADMINISTRAÇÕES DO PFL E DO PT

Voltando aos documentos, é importante registrar que foi analisado também o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos trabalhadores da educação de Santarém (Lei Nº 17.246/2002 e sua atualização mais recente por meio da Lei Nº 18.887/2012) porque nos interessa, sobretudo, saber mais sobre o tratamento dado aos profissionais da educação pública municipal no âmbito do Programa de Gestão colocado em prática por meio da parceria com o IAS e por isso que analisamos também as Atas do Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém - SINPROSAN. Analisamos ainda todos os itens constantes no instrumento jurídico utilizado para formalizar a parceria com o IAS. Trata-se do Instrumento Particular de Parceria – IPP Nº 1239/2005 que delimita a contratação entre os parceiros IAS e PMS, no qual nos deteremos primeiramente.

Esse documento foi aditado todos os anos de vigência da parceria, no entanto a SEMED apenas forneceu cópias dos aditamentos assinados em 25 (vinte e cinco) de maio de 2007, 17 (dezessete) de junho de 2008 e 07 (sete) de julho de 2009. Nesta pesquisa nos interessa, ao destrinchar parte por parte desse documento, buscar compreender de que modo a gestão da política educacional se encontra descrita e, juridicamente, de acordo com os termos legais sacramentados nesse documento, a quem cabe formulá-la.

Além desse documento, também tivemos acesso aos contratos celebrados entre a Prefeitura e a Agencia Técnica (AUGE Tecnologia e Sistemas) cuja exigência prevista no IPP/1239/2005 condiciona a realização da parceria a essa contratação como poderemos verificar quando estivermos analisando item por item desse instrumento jurídico. Ademais, também nos baseamos nos dados da pesquisa de campo onde fizemos observação *in loco* visitando escolas observando diretamente a precariedade de escolas situadas na zona rural e escolas da zona urbana buscando verificar o modo como a gestão é implementada desde que emana da SEMED até as unidades educacionais e, por causa disso, entrevistamos trabalhadores da educação que desenvolvem suas atividades tanto na direção de escolas quanto na parte pedagógica e em sala de aula na rede municipal de ensino de Santarém.

Apenas para recordar, o que já foi explicitado no capítulo anterior, não foi possível a obtenção de dados oriundos diretamente da documentação oficial da SEMED referente aos anos de 1997 a 2004, período das primeiras parcerias com o IAS, porque, de acordo com a coordenação de gestão da SEMED, a Secretaria de Educação foi saqueada na transição do governo Joaquim de Lira Maia para o governo Maria do Carmo conforme consta também no Jornal "A Gazeta de Santarém" (Edição Nº 764 de 08 a 14 de janeiro de 2005) e por causa disso não foi possível ter acesso aos termos jurídicos da parceria nesse período e tampouco verificar os contratos com repasses financeiros para a Agência Técnica que o IAS impõe para a contratação no bojo da parceria, conforme faz comprovação as cláusulas do IPP 1239/2005 que vem sendo aditado até a 2012 que analisaremos a partir de agora neste texto.

Depois de analisar os dados obtidos durante o trabalho de campo percebemos que as características observadas em Santarém – PA nos permitiu fazer uma comparação com um trabalho de pesquisa desenvolvido em duas cidades do Paraná – PR que foi realizada por Andréa Gouveia. Trata-se do estudo intitulado "Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento", realizado por Gouveia (2009), que discute indicadores para a avaliação da política educacional municipal por "partidos de perfis antagônicos no cenário brasileiro". Esses dados fazem parte dos resultados discutidos na tese de doutorado intitulada "Partidos políticos e

trajetórias da política educacional municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina" (2008) de autoria da mesma pesquisadora.

É possível depreender do trabalho de Gouveia que ela buscou fazer uma discussão mais específica sobre os espectros classificados pela Ciência Política, mas dada a semelhança de sua pesquisa com o que estamos observando em Santarém, principalmente porque menciona as mesmas agremiações partidárias que tem governado Santarém durante o período coberto por nossa pesquisa (PFL entre 1997 e 2004; e o PT entre 2005 e 2012) em que está em vigor a parceria com o IAS para a oferta educacional, investigado neste trabalho acadêmico, consideraremos este estudo realizado no Estado do Paraná. Além disso, também há semelhança no *modus operandi* dos governos estudados por ambas as pesquisas e, por isso, faremos algumas discussões, sobretudo, acerca daqueles pontos em que for possível discorrer sobre a gestão, que é o que nos interessa nesse estudo. O texto de Gouveia em questão foi publicado na Revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (vol. 17. nº 64) e nele há um quadro referencial onde se diferenciam os efeitos das opções de cada administração na cobertura do atendimento, na democratização das relações na rede de ensino, na escola e no incremento do investimento anual.

O quadro de referência utilizado pela autora encontra-se inserido no tópico intitulado "Direita e Esquerda na política educacional" e é baseado em sínteses de projetos de política educacional que estão registrados em estudos de diferentes experiências municipais de gestão educacional após 1988. Ao longo dos dados apresentados neste estudo, Gouveia (2009) relaciona o quadro que aponta que o espectro classificado como "esquerda" coincide, grosso modo, com as ações do governo do PT colocado em prática em Londrina – PR e o espectro classificado como "direita" coaduna-se mais com o governo capitaneado pelo PFL (Curitiba – PR). Para se chegar a essa concepção ela analisou as ações de ambos os governos nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento. Dentre esses será discutido mais o aspecto relacionado com a gestão, que é o foco principal dessa pesquisa que realizamos em Santarém – PA.

Importante mencionar neste trabalho que nossa intenção não é fazer uma discussão exaustiva da área de Ciência Política, mas discutiremos aqui concisamente acerca de "esquerda" e "direita" porque os próprios representantes políticos dos governos que implementaram a parceria com o IAS na gestão educacional se autoclassificam nesses espectros. Por isso que ao discutir essa temática também mencionaremos acerca dos partidos PT e PFL (atual DEM) porque foram essas as agremiações partidárias que governaram Santarém – PA no período coberto por nossa pesquisa.

2.2.1 Direita e esquerda: visitando a discussão sobre os espectros políticos

Quando Bobbio escreveu, em 1994, seu livro "Destra e sinistra. Ragioni e significati di uma distinzione política", seus críticos se aglutinavam em três vertentes que de acordo como o autor eram:

> 1. Os que continuavam a sustentar que esquerda e direita são hoje nomes sem sujeito e que não vale a pena persistir na tentativa de mantê-lo vivos, atribuindo-lhes um significado que não podem mais ter [aqui segundo Bobbio o seu livro pode ser visto como uma obra de arqueologia política]; 2. Os que consideram a díade ainda válida, mas não aceitam o critério sobre o qual eu as apoiei e sugerem outros; 3. Os que aceitam a díade, aceitam também o critério, mas o consideram insuficiente (BOBBIO, 1999, p. 27).

E prossegue Bobbio com a discussão:

> Entre os primeiros, a maioria não nega que a distinção teve sentido em outros tempos, mas considera que hoje em uma sociedade cada vez mais complicada, nas quais as múltiplas razões de contraste não mais permitem que os opostos alinhamentos sejam colocados todos de um lado ou de outro, a contraposição unívoca entre uma direita e uma esquerda acaba por ser simplificadora. Há quem considere que foi um evento catastrófico como a queda do Muro de Berlim que tornou ultrapassada a divisão. Para outros a obstinação estéril em manter viva a grande divisão depende ainda de um erro metodológico, qual seja, o de desejar aprisionar em duas abstrações conceituais a rica e cambiante concretude da história (BOBBIO, 1999, p. 27).

De fato, tem se utilizado essa distinção dicotômica (representada pela esquerda e pela direita) para classificar a posição de um indivíduo ou grupo de indivíduos em relação à política, sendo que os críticos de Bobbio diziam que este mecanismo visava simplificar a complexa realidade da política, mas, por outro lado, para afirmar seu ponto de vista da existência e pertinência da díade, Bobbio argumentou que:

> A melhor refutação a esses opositores é que a díade permaneceu no centro do debate político mesmo depois da queda do Muro [de Berlim] [...] não houve apenas a esquerda comunista, houve também, e há ainda, uma esquerda no horizonte

> capitalista. [...] Quem se pusesse a ler os jornais para ver quantas vezes as palavras "direita" e "esquerda" são empregadas, ainda que consultando apenas os títulos principais, faria seguramente uma coleta bastante abundante, até mesmo porque essas duas palavras da linguagem, não só comum, mas popular, são hoje usadas não apenas no discurso político, mas, muitas vezes, de maneira até mesmo caricatural, nos mais diversos campos do agir humano (BOBBIO, 1999, p. 28-29).

O autor argumenta no sentido de demonstrar a legitimidade da dicotomia, sendo que nessa discussão a direita se aproximaria mais das ideias que enfatizam a liberdade enquanto a esquerda teria mais relação com os ideais de igualdade e que estes dois valores estão assim distinguidos de acordo com as concepções e práticas políticas adotadas por indivíduos e/ou agremiações partidárias (PAIM, 2010).

O capítulo 06, do livro "Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política", de Bobbio (2001), é dedicado à discussão sobre "igualdade e desigualdade". Neste texto encontramos que:

> Uma das conquistas mais clamorosas [...] dos movimentos socialistas que se identificam, ao menos até agora com a esquerda, é o reconhecimento dos direitos sociais ao lado dos direitos de liberdade. Trata-se de novos direitos que começam a ser incorporados às novas constituições a partir do fim da Primeira Guerra Mundial e foram consagrados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e por outras cartas internacionais sucessivas. A razão de ser dos direitos sociais como o direito à educação, o direito ao trabalho, o direito à saúde, é uma razão igualitária. Todos esses três direitos objetivam reduzir a desigualdade entre quem tem e quem não tem, ou colocar um número cada vez maior de indivíduos em condições de serem menos desiguais no que diz respeito a indivíduos mais afortunados por nascimento ou condição social (BOBBIO, 2001, p. 125).

Para o autor a esquerda, nesse sentido, valorizaria a igualdade econômica e também de oportunidades, pois apenas a liberdade não garante a igualdade de oportunidade para todos os indivíduos. Por outro lado, a direita primaria mais pela liberdade no setor econômico, com o respeito às normas vigentes, sem a preocupação se haverá ou não igualdade.

Bobbio faz a ressalva ao final desse capítulo de que pretende reafirmar sua tese de que "o elemento que melhor caracteriza as doutrinas que se chamam de 'esquerda' é o igualitarismo", mas não utópico em que na sociedade todos seriam iguais em tudo, porém como uma tendência que exaltaria mais o que faz os homens iguais em detrimento do que os faz desiguais e em relação à parte prática essa tendência favoreceria "políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais" (Op. cit.).

Porém, apesar de haver a sustentação da díade, defendida por Bobbio, surgiram também teorias de superação dessa dicotomia, como podemos verificar, por exemplo, em "Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical" de Antony Giddens (1996), cuja linguagem fornece argumentos para aqueles setores que intentam sobrevalorizar uma posição que não pretenda se identificar e nem se assumir como pertencente à esquerda socialista ou tampouco à direita com tendência mais conservadora.

Numa das argumentações que Giddens empreende para demonstrar sua teoria afirma que houve uma atenuação em relação à solidariedade de classe, pois para ele, haveria três vertentes que se deteriam sobre o problema das "subclasses". Ocorre que o capitalismo tem uma grande capacidade de produzir riquezas, mas também de produzir desigualdade e pobreza. Giddens diz que a esquerda traz o argumento de que as subclasses são marginalizadas do sistema; ao passo que a direita alega que essas mesmas subclasses é que se excluem do sistema para poder receber os benefícios do Estado de Bem Estar Social (o chamado Welfare State). Para esse autor, cuja visão é mais globalizante, as subclasses deveriam ser consideradas mais como um problema que aponta a necessidade de transição entre a situação encontrada no "Terceiro Mundo" para uma situação melhor que é encontrada no "Primeiro Mundo" (GIDDENS, 1996).

Para ele, depois de identificado, esse problema deveria ser superado com novas proposições "alternativas" que não se encaixam nem na direita e nem na esquerda, já que para Giddens (Op. cit) a pobreza não seria apenas um efeito colateral negativo da economia capitalista, e por isso para superá-la dever-se-ia adotar uma nova política de inclusão social onde se deveria fortalecer a saúde pública – tornando-a autônoma, fortalecendo também as entidades de autoajuda (que no Brasil podem ser apontadas como as Organizações Não Governamentais e as Organizações Sociais) que teriam um papel importante de engajamento ajudando na resolução dessas problemáticas, preocupação com os problemas ambientais e a preservação do campo cultural. Essas ideias de Giddens, conhecido como defensor da "Terceira Via", afinam-se com as ideias colocadas em prática pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no Brasil.

Para Martins, Melo, Neves, Oliveira e Santos (2010, p. 142), esses autores que se identificam com a Terceira Via possuem formulações teóricas que se encontram nas definições da sociedade civil e dos novos sujeitos políticos coletivos. Os defensores da Terceira Via tendem a substituir "em suas análises, as mudanças nas relações de força por mudanças nas relações sociais oferecendo substratos teóricos para a nova pedagogia da hegemonia" (Op. cit).

Alguns autores, como Giddens, enfatizam a permanência do Estado como fundamental à nova ordem mundial, outros não o negam inteiramente, todavia apontam para o esvaziamento de suas funções como resultado da globalização. Para esses, o poder real já não se encontra no Estado, mas em outras instituições tais como o mercado, as diversas instituições da sociedade civil e os organismos internacionais. Esses autores afirmam que é a participação cívica, que resultaria numa sociedade forte, que favoreceria tanto uma economia quanto um Estado forte e não o contrário. (MARTINS, MELO, NEVES, OLIVEIRA e SANTOS, 2010, p. 150).

Martins, Melo, Neves, Oliveira e Santos (2010, p. 97-153) afirmam que tais fundamentos teóricos apresentados por pensadores, como Giddens, integram e sustentam o projeto neoliberal da Terceira Via que apregoa o diminuição das funções do Estado e a responsabilização cada vez maior da sociedade civil. Nessa visão, caberia ao Estado também educar para a cultura cívica e para a nova sociabilidade. Ademais, há também por parte da Terceira Via a tentativa de invalidação das teorias marxianas sobre o Estado no capitalismo.

Voltemos a considerar a distinção presente nas argumentações de Bobbio (2001) sobre a díade esquerda e direita, mas agora trazendo as argumentações de Perry Anderson (2012) ao debate. No livro "Espectro" este autor demonstra que atualmente os limites fronteiriços dessas categorias políticas estão longe de ser fixos. Num dos textos cita o caso das eleições de 1996 na Itália, quando as convergências entre os dois blocos (de esquerda e de direita) foram tantas "a ponto de cada um dos lados acusar publicamente o outro de copiar sua plataforma" e que tais fatos deporiam contraditando os "tipos ideais" propostos por Bobbio (ANDERSON, 2012, p. 163).

Outro exemplo ilustrado neste livro por Anderson (Op. cit.) é que nos países pobres do mundo (como nos integrantes da América Latina, "África Negra" e no sul da Ásia) houve "privatizações e desregulamentação, o triunfo do mercado" e que essas são as doutrinas do momento que foram implantadas não apenas por políticos e partidos de direita, mas também por partidos que já se declararam de esquerda.

O cientista político Peter Gourevitch foi questionado sobre quais as estratégias que os governos de esquerda utilizam para atrair o capital externo, em entrevista com título "A esquerda e o capitalismo", postada em 17 de março de 2011, no site do Luiz Nassif (http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-esquerda-e-o-capitalismo-por-gourevitch)
quando respondeu:

> Eles [refere-se aos governos de esquerda] tentam estabilizar a economia, criar políticas decentes para o mercado, mostrar que também investem em educação, tentam facilitar a vida econômica, reforçam o investimento social, em infraestrutura, em comunicações, estradas, treinamento. Tentam fazer o país atraente (GOUREVITCH, 2011, em entrevista publicada no www.advivo.com.br).

No Brasil, foi possível perceber um movimento análogo ao descrito por esse cientista político quando Luiz Inácio Lula da Silva chegou ao poder. Tanto Lula quanto o seu Partido dos Trabalhadores (PT) sempre se assumiram "de esquerda", no entanto procuraram desde o início fazer de tudo para parecerem confiáveis aos olhos do capital. No livro "Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil", Falleiros, Oliveira e Pronko (2010, p. 84) coadunam-se com a tese defendida por Coelho (2005) em que:

> "Uma Esquerda para o Capital" pretende enunciar este duplo movimento: a migração de alguns dos "elementos mais ativos" dentre os intelectuais das classes subalternas para a zona de hegemonia da
> classe dominante (um movimento para o capital), o que teve como consequência dotar o bloco dominante, estruturado em torno do capital, de uma nova ala esquerda. O abandono do marxismo, expressão da reviravolta teórica e programática, aparece, agora, como um aspecto determinado deste movimento maior (COELHO 2005, p. 513).

Esse processo ocasionou uma "repolitização da política" que teve rebatimento na organização da classe trabalhadora. De acordo com Coelho (Op. cit), no início dos anos de 1990, o Partido dos Trabalhadores sofreu uma transmutação em uma esquerda mais confiável: "uma esquerda para o capital".

Um exemplo que pode ser ilustrado disso está no livro "Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil" (NEVES et al, 2010) onde encontramos a descrição da composição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que foi um órgão criado pelo presidente Lula cuja finalidade e competência se encontram dispostas no Decreto Nº 4744/2003, de 16 de junho de 2003. O intento do CDES era ser um órgão de interlocução com os representantes da sociedade civil para que estes pudessem participar das decisões do Estado capitaneado pelo governo do Partido dos Trabalhadores.

Trata-se de um órgão importante, mas sua composição previa entre seus noventa conselheiros (cidadãos brasileiros) "a participação de 41 representantes de empresas e/ou associações empresariais e 16 representantes de associações de trabalhadores" (FALLEIROS, OLIVEIRA E PRONKO (2010, p, 84). A constituição do órgão já demonstra a inclinação do governo em transparecer confiável aos capitalistas, já que os representantes do mercado são mais numerosos do que os dos trabalhadores. Observando esses números percebemos que apenas cerca de 17,7% das vagas desse órgão foram reservadas aos trabalhadores, enquanto que 45,5% das vagas foram destinadas às empresas e suas associações empresariais, sendo as demais (cerca de 28%) reservada aos membros do poder executivo federal.

No livro "Um Governo de Esquerda Para Todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, Singer (1996, p. 11) escreveu que "a acumulação de capital é vital" na economia capitalista. De maneira que, para o autor, não sendo possível colocar em prática um governo socialista, restaria à esquerda apenas duas alternativas: i) desistir de governar; ou ii) governar conciliando as propostas de redistribuição de renda e riqueza com as que asseguram a acumulação de capital (COELHO, 2005, p. 473). Singer prossegue:

> Confesso neste livro que, tanto quanto os demais, alimentei expectativas ilusórias sobre o governo que vim a integrar. Que nossas expectativas eram irrealistas e nosso programa ingênuo era totalmente desconhecido por mim quando aceitei o convite de Luiza Erundina de integrar o seu governo.
> A dura realidade esfrangalhou as ilusões, mas com efeitos muito diferentes sobre os petistas que carregavam as responsabilidades governamentais e os petistas que continuaram a atuar no partido e nos
> movimentos. Os petistas no governo sofreram duplamente a frustração de suas perspectivas, pois se viram impotentes para tornar realidade tudo o que almejavam exatamente quando passaram a dispor do poder de Estado. Os petistas fora do governo ficaram intrigados, sem poder imaginar o que deu nos primeiros (SINGER, 1996, p. 15).

O que Singer menciona é acerca do desafio de ao assumir a Prefeitura da maior cidade do Brasil, por meio de eleições democráticas, o PT teve de enfrentar o desafio de governar não apenas para os trabalhadores, movimentos sociais e/ou sindicatos, mas também sua responsabilidade a partir de então era também a de governar para os patrões mantendo as regras burguesas sem alterar o jogo do capital.

No mesmo período, no início dos anos 1990, havia um debate bastante aguçado sobre a "modernização" do Brasil que foi bastante utilizado como mote para as reformas do governo Collor de Mello. A esquerda tinha de enfrentar esse debate e, segundo Coelho (2005, p. 313-

314), alguns baluartes da esquerda consideraram equivocado deixar apenas "com a direita a bandeira da modernização do país".

Além disso, também havia a discussão de que haveria benefícios para os trabalhadores, pois com a abertura comercial haveria o "estímulo à competição internacional" o que obrigaria "o empresário (...) a colocar no mercado produtos de boa qualidade por preços acessíveis ao trabalhador" (Op. cit.). Esses exemplos são ilustrados na tese "Uma esquerda para o capital: crise do Marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)" onde o autor demonstra como as propostas de "outra ordem" foram inspiradas nessa concepção de modernidade que também foi incorporada à ideia da eficiência, fundamentando-se "na proposta da ampla cidadania" (COELHO, 2005, p. 314).

Isso tudo compeliu no "governo para todos" já mencionado anteriormente que redundou na seguinte situação:

> Concretamente distanciados da classe, os intelectuais de esquerda imbuíram-se da missão de governar "para todos", administrar o "bem comum". Isto exigia contornar e conciliar os antagonismos de classe, implantando no partido o reconhecimento da legitimidade dos interesses da classe dominante. A esquerda se torna, então, co-gestora dos interesses do capital, que tenta compatibilizar com políticas distributivistas e com a abertura de espaços de participação "de todos" na definição de políticas públicas. Ora, em termos gramscianos, gerir e organizar os interesses capitalistas são, precisamente, as funções dos intelectuais orgânicos da burguesia. Que aqueles interesses agora sejam combinados a algumas novas orientações demonstra apenas que o "estrato dirigente" tornou-se mais amplo e diversificado, e que conta, agora, com uma "ala esquerda". (COELHO, 2005, p. 480-481).

Coelho demonstra que essa mudança percebida na esquerda trabalhista brasileira foi em decorrência de sua chegada ao poder e consequente aceitação do papel de gestão dos interesses da classe dominante, figurando como um grupo dirigente confiável.

No livro "Gramsci: poder, política e partido", organizado por Emir Sader (2005), há uma antologia de textos gramscianos sobre essa temática:

> Para Gramsci a função hegemônica ou de direção política dos partidos pode ser avaliada pelo desenvolvimento da vida interna dos próprios partidos. Se o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país, os partidos, representando a adesão espontânea de uma elite a essa regulamentação, considerada como o tipo de convivência coletiva para o qual toda a massa deve ser educada, devem mostrar na sua vida particular interna que assimilaram as regras, que no Estado são obrigações legais, como princípios de conduta moral (SADER, 2005, p. 121).

No caso aqui mencionado, vemos que a legislação compele para que os partidos no Brasil, desde logo, submetam-se à manutenção do modo de produção capitalista uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 estabelece no seu Título VII (Da Ordem Econômica e Financeira), Capítulo I (Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica), Art. 170, princípios basilares fundados na propriedade privada, na livre iniciativa e livre concorrência que notadamente favorecem o mercado. Como vemos:

> TÍTULO VII – Da Ordem Econômica e Financeira
> CAPÍTULO I – Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica
> Art. 170. (redação dada pela Emenda Constitucional Nº 6, de 1995) A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:
> I - soberania nacional; II - propriedade privada; III - função social da propriedade; IV - livre concorrência; V - defesa do consumidor; VI - defesa do meio ambiente; VII - redução das desigualdades regionais e sociais; VIII - busca do pleno emprego; IX - tratamento favorecido para as empresas brasileiras de capital nacional de pequeno porte.
> Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei (BRASIL, Art. 170. Constituição Federal de 1988).

Neste sentido, abandonando qualquer ideia de revolução com ruptura violenta da ordem social capitalista, os partidos passam a aceitar a luta política dentro das regras instituídas para preservar o sistema do capital e, por isso, tanto partidos de esquerda, quanto partidos de direita, trabalham para a manutenção da ordem social burguesa que é norteadora desse processo que hodiernamente se encontra em vigor no Brasil.

Em Santarém – PA, buscamos dialogar com as presidências das duas agremiações partidárias (PT e PFL – atual DEM) que estiveram à frente da Prefeitura nos últimos 16 anos. Para tanto, estudamos os documentos públicos mais importantes dessas agremiações. Tais como: os Estatutos de ambas, a Carta de Princípios do PT, o Manifesto (PT), o documento intitulado Princípios do PFL, o Estatuto do Democratas e o Estatuto do PFL e ainda o Código de Ética do PT, além de "O Livro do PFL: educação e emprego"[8] de Mauro Salles (1996).

[8] Que traz informações importantes sobre essa agremiação partidária, tais como as encontradas nos capítulos: A Convenção de novembro de 95 e o futuro do PFL (p. 15), O Binômio Educação e Emprego (p. 29), O Programa de Ação Partidária e suas metas (p. 47), O Estatuto do PFL (p. 121), O Código de Ética do PFL (p. 175), O PFL e a Revisão Constitucional de 93 (p. 193), O Pensamento Liberal e o PFL (205)/ Programa de Governo (255)/ A

Depois disso buscamos interlocução com os presidentes de ambos os partidos em Santarém – PA. Obtivemos resposta aos nossos pedidos de entrevista apenas da presidência do PT. Já a presidência do DEM fez um contato inicial por telefone para se inteirar da pesquisa, teve acesso às perguntas, mas não as respondeu nem em entrevista e tampouco por escrito aos nossos questionamentos.

De acordo com o presidente do Diretório municipal do Partido dos Trabalhadores em Santarém – PA:

> O estatuto do PT logo de imediato já se coloca como um partido que busca uma sociedade mais democrática, menos desigual e que todos tenham oportunidades iguais e que todos possam realmente viver com qualidade de vida e então eu acho que isso caracteriza um partido de esquerda porque a gente tem uma visão de transformar a sociedade pra melhor pra que todos possam usufruir dos frutos do desenvolvimento, dos benefícios do desenvolvimento econômico. Acho que a grande diferença do nosso governo pra governos anteriores é que não havia distribuição de renda, um enfrentamento das desigualdades, pra diminuir realmente as injustiças sociais. Acho que o governo do PT pensou assim: o que nós temos de recursos? Nossa riqueza. Vamos tentar distribuir melhor essa riqueza. Então por isso os programas de assistência social, de transferência de renda, programas de geração de renda, a melhoria do salário mínimo, a política de emprego, pra realmente o país conseguir dar uma qualidade de vida melhor. Então quantas pessoas saíram da pobreza? Foram pra classe média e tiveram a oportunidade de adquirir bens e poder viver melhor? Então eu acho que esse foi o grande desafio que o governo Lula enfrentou. Agora o governo Dilma ampliando e enfrentando a miséria mesmo que são aquelas pessoas que vivem numa condição quase desumana mesmo. Então isso caracteriza um partido de esquerda e isso está no nosso Estatuto logo no início. (Dr. Carlos Martins, entrevista em 12/12/2012).

Pelas palavras do presidente do PT, essa agremiação partidária se autoclassifica como pertencente ao espectro de esquerda. De acordo com ele, isso está baseado no Art. 1º do Estatuto do Partido:

> Art. 1º. O Partido dos Trabalhadores (PT) é uma associação voluntária de cidadãos e cidadãs que se propõem a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais, destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria, com o objetivo de construir o socialismo democrático (Título I - Do Partido, Sede, Objetivo e Filiação, Capítulo I - Da Duração, Sede e Foro, do Estatuto do Partido dos Trabalhadores – PT).

Reforma de Estado (355)/ O Instituto Tancredo Neves (p. 435), O PFL 2000 (p. 439), O "Programa de Doze Milhões de Empregos" (p. 453), Os Quadros do PFL (p. 461) e A nova marca e as cores do PFL (p. 479).

Porém, o que vai nos subsidiar se na prática o partido, quando no governo, atuou de acordo com essa concepção são os dados que encontramos durante a nossa pesquisa de campo que serão mais bem discutidos em outros trechos desse texto.

Já falamos sobre o partido que se autoclassifica no espectro de esquerda e agora vamos no deter fazendo algumas considerações sobre a direita brasileira aqui representada pelo Partido da Frente Liberal (PFL atual Democratas). Optamos por nos referir aqui apenas aos partidos PT e PFL, pois essas são as duas agremiações que estiveram à frente da Prefeitura de Santarém, comandando-a cada um por oito anos, além de serem os partidos cujos governos implantaram e mantiveram a parceria com o Instituto Ayrton Senna em Santarém – PA.

No artigo "A direita que não quer ser direita", publicado no Jornal Brasil 247 (http://www.brasil247.com/pt/247/mundo/293/), em 16 de março de 2011, o jornalista Hélio Marcos Prates Doyle, que é professor assistente do Departamento de Jornalismo, da Faculdade de Comunicação, da Universidade de Brasília (UnB), afirma que o partido Democratas possui posições claras sobre os temas encampados pela direita, uma vez que defende o liberalismo econômico e a doutrina liberal. Todavia, como estratégia, o partido prefere não se autoclassificar como direita no espectro político, porque, segundo Doyle, se declarar de direita no Brasil não ajuda a atrair votos.

Todavia, esse não é o pensamento dominante no partido "Democratas" como um todo, dizemos isso porque em 18 de junho de 2012, o deputado federal Onix Lorenzoni (DEM-RS) deu uma entrevista, que foi publicada no site do jornalista Luiz Nassif Online (http://advivo.com.br/blog/luisnassif/o-dem-segundo-o-deputado-onyx-lorenzoni), onde afirma o lugar de seu partido no espectro político brasileiro. Nessa ocasião Lorenzoni fez o que o presidente do DEM José Agripino Maia se recusou a admitir, afirmou que o Democratas é um partido de "centro-direita".

Para fazer um registro histórico vamos relembrar as origens dessa agremiação partidária. O "Democratas" foi criado em 2007, sendo oriundo do Partido da Frente Liberal PFL que como o nome já sugere foi uma agremiação partidária identificada com o liberalismo econômico. Nesse ano, houve a avaliação de que o PFL estava definhando em número de parlamentares e em número de políticos em comandos executivos e, por causa disso, seus quadros dirigentes de vários Estados resolveram realizar o que chamaram de "renovação" no partido com o objetivo de se tornar mais atraente para o eleitorado brasileiro.

De modo que o DEM, criado em 2007, é o antigo PFL (Partido da Frente Liberal) que também foi resultado de uma cisão do anoso Partido Democrático Social (PDS) que ocorreu em 1985. Esta ruptura aconteceu porque alguns membros do PDS não aceitaram apoiar Paulo

Maluf para presidente da República e, por isso, capitaneados por Aureliano Chaves e Marco Maciel, abriram uma dissidência no PDS fundando a "Frente Liberal" que apoiou a candidatura de Tancredo Neves para a Presidência da República (FREITAS, MEDEIROS e MOURA, 2009, p. 7); continuando a relembrar, já o PDS, por sua vez, foi o partido que sucedeu a Aliança Libertadora Nacional (Arena) que foi a agremiação partidária que apoiou todos os governos durante o período em que esteve vigorando a ditadura militar no Brasil. A mudança na nomenclatura de Arena para PDS ocorreu em 1979 quando o governo militar, por meio do Congresso Nacional, por iniciativa do então Presidente-General João Figueiredo, extinguiu a Arena e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) restabelecendo a liberdade partidária no Brasil.

Voltando ao PFL, vejamos a partir de agora alguns pontos oriundos de documentos importantes desse partido, como é o caso da sua Carta de Princípios que vigorou até a criação do DEM que analisamos. Neste documento constam 20 princípios norteadores das ações desse partido político. Chamou-nos a atenção especialmente dois deles que tem mais relação com os princípios do liberalismo econômico:

> 15. Reconhecer a livre iniciativa como elemento dinâmico da economia e a empresa privada nacional como agente principal da vida econômica do País.
> 16. Admitir a ingerência do Estado na economia, nos limites da lei, com a finalidade de promover o desenvolvimento, regular as relações sociais, condicionar o uso da propriedade a seu papel social e evitar a exploração predatória dos recursos naturais, sem que, contudo, em nenhuma hipótese, resulte em constrangimentos espúrios ao livre-mercado ou no cerceamento das liberdades do cidadão (CARTA DE PRINCÍPIOS do PFL).

Como é possível verificar nesses dois parágrafos há o erguimento da bandeira do livre mercado e da propriedade privada como princípios norteadores. Pinçamos estes para ilustrar essa identificação que mencionamos anteriormente, mas há outros como o compromisso primordial com a defesa da democracia e com esforços para assegurar a alternância de poder no Brasil, o que tem ajudado a manter longe o perigo do retorno do regime ditatorial que assolou o país por vinte e um anos – com o qual, aliás, historicamente o PFL rompeu desde sua formação apoiando o primeiro presidente civil eleito depois da ditadura militar.

Foi analisado também o Programa do Partido da Frente Liberal onde encontramos registrado no último parágrafo de sua apresentação o seguinte:

> Seu programa partidário [*PFL*] encerra o conjunto de normas que orientarão a ação política e a militância dos filiados, desdobrando-se em princípios - que traduzem a interpretação da realidade histórico-político nacional à luz dos ideais liberais.

Essa apresentação se coaduna com a Carta de Princípios nos ideais de defesa da iniciativa e propriedade privada e da economia, defesa de que o livre mercado deve fazer a sua própria regulação e que o Estado não deve interferir nessa área – como constam também nos Princípios desse partido. Na área política, como de praxe, defende um Estado mínimo que seja mais responsável a realizar funções da área jurídica e de defesa e menos ou não realizar a efetivação de políticas voltadas para a área social.

No Artigo 2º do seu programa partidário, o PFL se compromete a exercer suas atividades com base na Declaração Universal dos Direitos do Homem, muito embora inexista nesse documento um comprometimento explicito em proporcionar saúde e educação às pessoas que mais precisam – aliás, a palavra saúde não é sequer mencionada nem uma única vez em todo o documento, da mesma maneira como não há registrado o compromisso explícito com a educação gratuita neste documento.

Já nas Diretrizes do "Democratas" (ex-PFL), cujo documento se encontra em seu site oficial (http://www.dem.org.br/wp-content/uploads/2011/01/Diretrizes1.pdf), não encontramos, da mesma forma, o compromisso expresso com a educação gratuita. O que vemos no item "Diretrizes Sociais" é apenas a "garantia de acesso a todos os níveis de ensino, fortalecendo-se a escola pública e assegurando-se, à família, a liberdade de escolher a educação desejada para os filhos." Não há o compromisso expresso com a palavra gratuita, pois dizer que se vai "garantir o acesso a todos os níveis de ensino" e "fortalecer a escola pública" soa diferente do que dizer claramente que irá garantir o acesso gratuito a todos os níveis de ensino.

Outro documento importante do "Democratas" é o Estatuto que rege essa agremiação partidária. Na apresentação desse documento, o senador José Agripino Maia, que o assina como presidente, diz que o seu partido defende um liberalismo moderno, com as seguintes palavras:

> Aproveito a oportunidade para deixar uma mensagem de reafirmação do nosso compromisso de defender um sistema político democrático, plural e participativo e uma economia baseada na livre-iniciativa.
> O Democratas é a garantia da preservação dos ideais de liberdade associados ao progresso social.

> Defendemos um liberalismo moderno, voltado para a produção, o emprego e o bem-estar social.

Aqui, nos chama a atenção o aparecimento da defesa de um liberalismo "voltado para a produção, o emprego e o bem-estar social". Esta preocupação com o bem-estar social estava inexistente nos demais documentos desse partido, quando se chamava PFL. Não estamos afirmando que o DEM promove ou não o bem-estar social, quando está à frente de algum governo, não se trata disso, mas estamos referindo, depois de analisar vários documentos importantes desse partido, que é a primeira vez que se posiciona claramente expressando uma preocupação com o bem-estar social, o que parece evidenciar o que tem sido discutido na área de Ciência Política quando se aponta o movimento do espectro ocupado por conservadores em direção à incorporação de bandeiras de lutas tradicionalmente defendidas pela esquerda, que foi denominada no livro de Neves et al (2010) de "direita para o social".

2.2.1.1 A materialização das concepções dos espectros nas políticas públicas

Depois dessa concisa discussão, será retomado o texto de Gouveia em que, guardada as devidas diferenças entre o estudo dela e o nosso, faremos algumas comparações entre os resultados encontrados em ambas as pesquisas. Porém, nos deteremos apenas nos itens que consideramos interessantes de ser mencionados e que tenham relação com a gestão. Assim, para melhor exemplificar alguns desses indicadores vejamos o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Característica da política educacional em dois eixos: direita e esquerda.

Âmbitos	**Esquerda**	**Direita**
	Perspectiva Democrática	Perspectiva Gerencial
Acesso e Permanência	**Educação Infantil:** Universalização a partir do direito das crianças.	**Educação Infantil:** Atendimento da Demanda com ênfase em parcerias e na assistência às famílias carentes.
	Posição quanto ao investimento: Ênfase no investimento social e na ampliação de recursos.	**Posição quanto ao investimento:** Ênfase na economia de recursos e na ideia de que é suficiente melhorar a gestão de recursos.
	Política de Recursos: Aumento de investimento em profissionais da educação.	**Política de Recursos:** Aumento de investimentos em serviços terceiros.

Gestão	**Mecanismo de Gestão:** Democrática e Participativa, ênfase na organização de conselhos no sistema e na escola.	**Mecanismo de Gestão:** Gerencial com ou sem participação.
	Avaliação: Formativa, processual, nas instituições como parte do processo pedagógico.	**Avaliação:** Mecanismo de regulação do sistema educacional.

Fonte: Baseado na pesquisa de Gouveia (2009).

Os dados apresentados no quadro elaborado por Gouveia, a partir de sua pesquisa no Paraná, apontam que no governo classificado como de "esquerda" houve uma "perspectiva democrática" ao mesmo tempo em que menciona que no campo da "direita" houve um desdobramento diferente, uma vez que seus dados apontam que a perspectiva da gestão foi "gerencial". Para chegar a esse entendimento, Gouveia (2009, p. 465) menciona não ter encontrado mecanismos de participação em Curitiba, enquanto que em Londrina, ao contrário, a participação foi ampliada quando houve a definição do Sistema Municipal de Ensino, com a realização de Conferências deliberativas. Além disso, no governo que foi classificado como pertencente ao espectro de "esquerda" (Londrina) manteve-se regularmente em funcionamento o Conselho Municipal de Educação. Já em Curitiba, a perspectiva de "excelência técnica e a preocupação com a continuidade do planejamento fizeram com que a definição das políticas educacionais ocorresse no âmbito do executivo".

Algumas características do que foi visto nas cidades de Curitiba e Londrina no Paraná, que constam no estudo de Gouveia, é semelhante ao que vem ocorrendo em Santarém-PA, quando consideramos a perspectiva gerencialista por um lado, mas há também algumas diferenças que observamos por outro. Por exemplo, as diretrizes para a política educacional não são definidas em discussões ampliadas, já que no máximo são referendadas, pois estas são definidas nos escritórios do Instituto Ayrton Senna em São Paulo e depois são repassadas para o âmbito do executivo em Santarém representado pela Secretaria Municipal de Educação que coloca em prática tais determinações nas escolas municipais. Há mediações nessa prática, pois foram implantados juntamente com as diretrizes adventícias outros programas como o programa arte na escola que visa proporcionar aos alunos contato com as diferentes manifestações artísticas, onde também se ministram aulas de teoria musical para despertar as habilidades musicais dos estudantes e o programa de a educação fiscal que traz noções sobre impostos e sobre como organizar orçamentos, etc. apesar da implantação desses programas concomitantes, a definição da política educacional do município é formulada a partir dos ditames do IAS conforme o que está escrito no Instrumento Particular de Parceria que é o

documento jurídico que descreve como essa parceria ocorre no município. Mais adiante neste texto iremos fazer um detalhamento desse documento para melhor aclarar essa questão.

No estudo de Gouveia (2009), o governo considerado de "esquerda", executado em Londrina, realizou suas atividades sem que houvesse o estabelecimento de parcerias para a oferta educacional no âmbito do acesso e permanência, mas sim, de acordo com seus dados, baseou-se no direito das crianças de terem acesso à educação infantil. Já quando é analisado o governo desenvolvido em Curitiba, classificado por ela como de "direita", o sentido foi inverso, pois seus dados apontam que houve o estabelecimento de parceria para o desenvolvimento e implantação da política educacional.

Neste aspecto trazido pelo texto de Gouveia podemos fazer algumas comparações com a peculiaridade dos dados que encontramos em Santarém – PA. Nesta cidade, nossa pesquisa não percebeu essa distinção observada como diferenciação entre os governos do PFL e do PT em relação ao estabelecimento de parcerias para a implantação da política educacional. Afirmamos isso baseado nos dados que apontam que as ações no campo da educação em Santarém. Aqui se priorizou a terceirização na formulação das políticas educacionais (IPP Nº 1239/05) em ambos os governos.

Mais ainda, nos dois governos tanto do PFL quanto do PT houve o estabelecimento de parceria e a terceirização de serviços relacionados à educação, pois, como já mencionado, além de todo o planejamento que é feito *via* orientação do Instituto Ayrton Senna ainda há a contratação da agência técnica que é indicada pelo IAS (conforme discriminado no Instrumento Particular de Parceria que foi celebrado entre a Prefeitura e o Instituto) para fazer o acompanhamento das ações da REDE no município, demonstrando que o Estado delegou sua prerrogativa de formular e avaliar suas políticas para a área educacional. No caso da agência contratada trata-se da AUGE Tecnologia e Sistemas cujo contrato será analisado pormenorizadamente em outro ponto deste texto.

Gouveia (2009, p. 454-458) aponta também uma clara diferenciação em relação ao âmbito da "gestão", porque no espectro do governo "de esquerda" (PT) a gestão foi democrática e participativa e já no governo "de direita" (PFL – atual DEM), ao contrário, foi uma "gestão gerencial". Para exemplificar isso, menciona que em Londrina a Conferência Municipal de Educação foi definida como o fórum máximo de deliberação dos princípios norteadores do Sistema de Ensino, o que permitiu uma participação privilegiada da comunidade nos momentos em que se decidia sobre a oferta educacional no município. No caso de Curitiba, houve a manutenção de uma hierarquia, isso pode ser exemplificado pelo fato de que todas as cento e cinquenta e sete (157) escolas da cidade ter o diretor como

presidente do Conselho Escolar. Para a autora, se tomarmos a direção da escola como face do Estado, a participação dos usuários é sempre complementar à direção dada pelo poder público.

Discutindo um pouco mais esta observação de que a direção da escola é como a face do Estado e, por conseguinte, como uma extensão do governo, relembro o que está disposto no capitulo anterior, que a maioria dos diretores das escolas do município é indicada pela Secretaria de Educação, sendo que destes a maioria que ocupava esses cargos eram servidores temporários (muitos dos quais haviam entrado no serviço público municipal sem concurso diretamente para assumir a direção dessas escolas). Nesse sentido, quando privados de realizar sua escolha, a participação das pessoas que compõe a comunidade escolar torna-se assim reduzida, já que não legitimam pelo sufrágio quem irá administrar a escola.

Um dos fatores que ajudou a manter afastados os professores efetivos da disputa pelos cargos de direção das escolas de Santarém – PA tem relação com a baixa remuneração do diretor quando comparado com o salário que um professor concursado pode receber se trabalhar os dois turnos em sala de aula. Segundo o presidente do Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém, isto compele contribuindo para que pouquíssimos professores ou pedagogos (concursados e efetivos) se arvorem a participar dos processos eletivos. De maneira que algumas unidades educacionais ficaram sem candidatos para as eleições de diretores de escolas, cabendo deste modo à Secretaria de Educação indicar quem melhor tinha afinidade com sua política para assumir esses cargos. Outra situação é que depois da eleição houve remanejamentos de diretores eleitos para trabalhar em outro setor na SEMED, para que a Secretaria pudesse indicar outro trabalhador mais alinhado com suas diretrizes para a direção das escolas.

Não se pretende apontar se há intencionalidade ou não de quem formulou a Lei 18.248/2009 (Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Santarém) que trata da questão, mas na prática isso resulta na diminuição da participação da comunidade escolar que passa a não escolher pelo voto quem vai administrar essas escolas. Neste sentido a face do Estado está mais presente porque, tratando o cargo de diretor como cargo de confiança e, portanto, passível de indicação, como de praxe, dificilmente será indicado um profissional que não se coadune com as diretrizes do governo que o indica.

Vamos aclarar uma pouco mais essa situação: as escolas de Santarém são classificadas por nível (que vai do I ao V). Esses níveis correspondem ao número de alunos que a escola atende. Por exemplo, uma escola que tenha entre 25 e 249 alunos é classificada como nível I;

já outra que tenha entre 250 e 499 alunos ao nível II; escolas que tenham entre 500 e 799 alunos pertencem ao nível III; entre 800 e 1.099 estudantes ao nível IV; e mais do que 1.100 alunos ao nível V. A remuneração do Diretor está diretamente relacionada ao nível. Em 2009 e 2010, encontramos a seguinte situação: quanto mais alunos a escola tiver, maior será o nível e maior também a remuneração do diretor. Em média um diretor de escolas nível I recebe uma remuneração bruta de R$1.119,91 (mil cento e dezenove reais e noventa e um centavos), de acordo com a Lei 18.248/2009, para trabalhar 40 h semanais.

Atualmente, a maioria das escolas municipais pertence aos níveis I e II. Das 171 (cento e setenta e uma) escolas que possuem diretores, 119 (cento e dezenove) pertencem aos níveis I e II. No total temos 73 (setenta e três) escolas de nível I, 46 (quarenta e seis) escolas de nível II, 33 (trinta e três) escolas de nível III, 15 (quinze) escolas de nível IV e três escolas de nível V. conforme podemos observar na Tabela 2 onde consta a pormenorização desses níveis por região de atuação da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 2: Número de Escolas por Níveis.

Níveis / Regiões	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**Total**
Cidade	6	17	19	10	2	54
UMEI Cidade	16	-	1	-	-	17
Planalto	14	8	10	2	1	35
Arapixuna	3	2	-	-	-	5
Arapiuns	6	6	-	-	-	12
Lago Grande	7	4	4	2	-	17
Tapajós	7	5	-	1	-	13
Várzea	14	4	-	-	-	18
Total	**73**	**46**	**33**	**15**	**3**	**171**

Fonte: Elaborada a partir dos dados do Setor de Estatística da SEMED (21/01/2013).

Segundo o professor Iracildo Pereira, presidente do Sinprosan (até 2012), um professor em início de carreira trabalhando como "horista", pode ganhar "mais do que R$1.400,00 (mil e quatrocentos reais) trabalhando a mesma carga horária em qualquer escola de qualquer nível". Analisando os valores desse período foi possível perceber que se trata de um valor menor do que três salários mínimos (já que em 2010 o mínimo era R$510,00), mas mesmo assim, essa remuneração, embora diminuta, é mais atrativa do que a do diretor das escolas nível I, e isso parece ser levado em consideração pelos docentes na hora de escolher se concorrerão ou não no pleito eleitoral para a direção das escolas de Santarém.

O professor Iracildo faz referência ao Anexo I da Lei 18.248, de 08 de janeiro de 2009, onde lemos que o professor em início de carreira (Nível I, Classe A) por 20 horas

semanais trabalhadas recebia o total R$ 415,00 acrescidos de 10% (que equivalia a R$ 45,00 – conforme o Art. 75, inciso I) destinados às atividades de correção de provas, trabalhos e preparação de aulas mais 10% (ARt. 75, inciso II) destinados às atividades coletivas programadas. O que totalizaria R$ 505,00 reais por 20 horas semanais de trabalho. Geralmente os docentes efetivos conseguem lotação de 40 horas semanais, o que corresponderia a R$ 1010,00 (mil e dez reais). Porém, para ser diretor de escola precisa ter graduação em qualquer área do conhecimento e especialização em gestão escolar. Um docente com essa qualificação, de acordo com o Anexo I, da Lei 18.248/2009, já ganha R$ 797,00 para 20 horas semanais.

Atualmente (2012), o salário dos diretores segue a lógica do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Ensino de Santarém, que foi alterado e melhorado em 2012. Agora o diretor não recebe mais um valor fixo como constava n Lei 18.248/2009:

Tabela 3: Anexo V. Quantitativo das funções de confiança (Lei 18.248/2009).

	Nível	**Remuneração**
Diretor de Escola	I	R$ 1.119,91
	II	R$ 1.306,58
	III	R$ 1.493,22
	IV	R$ 1.679,88
	V	R$ 1.889,86

Fonte: Lei 18.248/2009

O Sinprosan junto com seus associados lutou para que os trabalhadores que estivessem exercendo os cargos de direção fossem remunerados também de acordo com a sua titulação e tempo de serviço e não apenas de acordo com o nível da escola – como era antes. Assim, houve o estabelecimento de uma gratificação com pagamento percentual de acordo com a complexidade de cada escola e levou-se em consideração a titulação e o tempo de serviço do trabalhador (docente ou pedagogo) que estivesse à frente da direção da unidade educacional do município.

Quadro 9: Remuneração dos diretores conforme o nível de cada escola.

	Nº de alunos	Nível	Gratificação
Remuneração dos Diretores	25 – 249	I	20%
	250 – 499	II	40%
	500 – 799	III	60%
	800 – 1.099	IV	80%
	> 1.100	V	100%

Fonte: elaborado a partir de dados do setor de pessoal da SEMED.

Agora (2012), a gratificação correspondente ao nível da escola, que tem relação com o número de alunos matriculados, incide sobre o salário base do trabalhador. Já o salário base, por sua vez, está relacionado com a titulação e com o tempo de serviço. Nos quadros de remuneração constantes na Lei 18.887, de 13 de janeiro de 2012, o "Nível" corresponde à titulação do docente. Assim temos na progressão vertical a seguinte situação: com magistério o docente é posicionado no nível I; já com graduação, no nível II; com especialização, no nível III; com título de mestre, nível IV; e com doutorado, nível V. Enquanto que na progressão horizontal temos a "Classe" que se relaciona com o tempo de serviço. Em início de careira o professor ou pedagogo ingressa na classe A e depois de três anos migra para a B. Ascende para a C depois de mais três anos de serviço. A partir da classe C as ascensões passam a ter um interstício maior e a migração para a classe D somente ocorre depois de seis anos e assim sucessivamente para as outras classes até a aposentadoria do servidor.

Quadro 10: Posicionamento dos valores por hora aula para professor (100h mensais).

Cargo	Nível	CLASE							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Professor	I	7,26	7,48	7,70	7,93	8,17	8,42	8,67	8,93
	II	11,62	11,96	12,32	12,69	13,07	13,47	13,87	14,29
	III	13,94	14,36	14,79	15,23	15,69	16,16	16,64	17,14
	IV	16,73	17,23	17,75	18,28	18,83	19,97	19,97	20,57
	V	20,07	20,67	21,29	21,93	22,59	23,97	23,97	24,69

Fonte: Anexo I, da Lei 18.887/2012.

Já o pedagogo, por entrar com a graduação, tem apenas quatro níveis. Nível I, graduação; nível II com especialização; III, com mestrado; e IV, com doutorado. Conforme o Quadro 11:

Quadro 11: Posicionamento dos valores para pedagogos (150h mensais).

Cargo	Nível	CLASE							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Pedagogo	I	1.746,91	1.799,32	1.853,30	1.908,90	1.966,16	2.025,15	2.085,90	2.148,48
	II	2096,29	2.159,18	2.223,96	2.290,67	2.359,40	2.430,18	2.503,08	2.578,17
	III	2.515,55	2.591,02	2.668,75	2.748,81	2.831,27	2.916,21	3.003,70	3.093,81
	IV	3.018,66	3.109,22	3.202,50	3.298,57	3.397,53	3.499,45	3.604,44	3.712,57

Fonte: Anexo IIII, da Lei 18.887/2012.

Essa alteração obtida por meio da luta dos trabalhadores, fez com que o salário do diretor passasse a ficar mais atrativo para o servidor efetivo do município. Quando o servidor é temporário ele ganha o valor referente a 200 horas de trabalho em sala de aula. Sem o pagamento da hora atividade que foi outra conquista do Sinprosan. Atualmente, os

trabalhadores da educação de Santarém ganham 33% do valor de sua carga horária para desenvolver as atividades de planejamento, correção de provas, elaboração de atividades, etc. Infelizmente, o governo não paga esse mesmo valor para o temporário, pois para esse o governo paga apenas 18%.

Entretanto, o salário dos professores era muito pior antes de 2009. De acordo com a Lei 17.246/2002, o vencimento base do professor estabelecia R$ 260,00 reais para cada 100 horas de trabalho. Sendo que antes ainda no ano 2000, segundo consta na ATA Nº 09/00, da Reunião Ordinária da Diretoria do Sinprosan, ocorrida em 01/07/2000, o salário do professor com carga horária de 40 horas de trabalhos semanais gravitava em torno de R$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) e, segundo informações registradas nessa Ata, isso teria sido a principal causa para que "os técnicos do MEC repudiassem a remuneração recebida pelos professores de Santarém". Depois disso houve um novo gás nos servidores para que pressionassem para ir paulatinamente conquistando mais ganhos para a categoria no município. Além do mais, um dos atrativos para que os professores optassem mais pelo trabalhando por hora-aula do que pela direção de uma escola antes, reside no fato de que, tendo disponibilidade, pode aumentar seu rendimento mensal, aumentando a quantidade de horas trabalhadas em diferentes escolas até 40 horas semanais, ao passo que o Diretor precisa se dedicar exclusivamente à escola que está dirigindo, impossibilitando-o de ganhar um pouco mais – situação modificada atualmente.

Os dados oriundos dessa pesquisa têm apontado que, em Santarém, desde 1997, o modelo de gestão que se tem tentado colocar em prática é o de gestão gerencial – muito embora sem que se consiga totalmente como apontamos no capítulo anterior. No período dos dois mandatos do prefeito Joaquim de Lira Maia (PFL) houve a consulta à comunidade para a escolha do diretor de escola. Mas não funcionava como um processo eleitoral, com Comissão Eleitoral, período de campanha, etc., mas decidido numa reunião com a comunidade escolar, ocasião em que os candidatos (previamente aprovados pela SEMED) iam até à escola e expunham seus planos de trabalho e depois a comunidade votava em assembleia optando pela proposta que considerava mais adequada e que mais lhe agradasse. Não obstante a isso, de acordo com o Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém, o número de diretores indicados pela gestão do prefeito Lira Maia superava em muito os que conseguiam seus mandatos por meio de consulta à comunidade escolar.

Em 03 de novembro de 2004, no final do segundo mandato do prefeito Maia (PFL) foi aprovada e sancionada a Lei Nº 17.866. Essa Lei "dispõe sobre a gestão democrática do

ensino público a rede municipal de ensino e dá outras providências". O curioso é que praticamente se passaram oito anos para que o prefeito do PFL aprovasse a Lei para ser cumprida no mandato da próxima gestão que foi capitaneada pelo PT.

No capítulo II – Da Autonomia Administrativa, Seção II – Da Escolha dos Dirigentes Escolares, Artigo 12 regulamenta como será o procedimento para a escolha dos diretores a partir de então:

> Poderão se inscrever para o cargo de diretor das escolas municipais de Santarém, profissionais de educação que tenham a formação superior em pedagogia e/ou licenciatura que possuam experiência profissional de no mínimo dois anos no magistério (Art. 12, da Lei 17.866/2004).

É interessante notar que a Lei deixa em aberto, facultando a inscrição de qualquer profissional, mesmo os que não tiverem vínculo empregatício com o município. Porém, serão submetidos a uma prova de conhecimentos cujo caráter eliminatório e classificatório versará sobre:

> I – Domínio da Língua Portuguesa, com quesitos que averiguem a capacidade dos candidatos interpretarem leis e dados;
> II – Quesitos que verifiquem os domínios dos instrumentos básicos de gestão escolar (gestão pedagógica, administrativa e financeira);
> III – Quesitos de interpretação de textos legais pertinentes à educação (Art. 15, da Lei 17.866/2004).

Depois de aprovados nesta etapa, os candidatos escolhem uma escola onde concorrerão apresentando ao Colegiado Escolar um plano de ação baseado no diagnóstico da escola e memorial descritivo, onde deve conter "resultados gerenciais e evidências comprovadas de sua capacidade de liderança". Neste ponto vemos claramente a tendência de escolha de profissional que se identifique mais com a gestão gerencial do que com a gestão democrática propriamente dita, pois a ênfase dada é na escolha de um profissional mais parecido com um gerente de mercado capaz de gerir dados, resultados, notas, diretrizes, etc. Notemos que o texto está sempre em consonância com as diretrizes propostas pelo Instituto Ayrton Senna, sendo expresso no documento que o diretor será monitorado diretamente pelo superintendente podendo até perder sua função caso não siga a cartilha da Secretaria. Isto

conforme compromisso com as diretrizes da SEMED (que segue os ditames do IAS) ainda serão alinhavados fortemente pelos meios legais, pois depois de passado o processo de escolha, há o termo de posse. Nesta ocasião, de acordo com o artigo 20, da Lei 17.866/2004, temos:

> Art. 20 – No ato da posse, o diretor escolhido assinará um termo de compromisso, que será analisado e monitorado pelo superintendente responsável pela escola quanto ao seu cumprimento através de prestação de contas dos resultados da escola ao final de cada período letivo (Lei 17.866/2004).
> Art. 21 – o mandato será de três anos podendo ter mais recondução desde que se submeta a novo processo seletivo (Lei 17.866/2004).
> Art. 22 – O diretor poderá ser dispensado de suas funções nos seguintes casos:
> I – casos previstos na Lei Orgânica do Município e no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais (das penalidades);
> II – descumprimento voluntário do termo de compromisso anual;
> III – por recomendação do conselho escolar, mediante parecer circunstanciado e aprovado por 2/3 de seus membros;
> IV – desconsideração das diretrizes gerais definidas pela Administração (Lei 17.866/2004).

Em outras palavras, o diretor assina o "Termo de Compromisso" e passará a partir de então a ser vigiado pelo superintendente podendo até perder seu cargo caso não alcance as metas propostas pela SEMED (como consta no Art. 22, inciso IV). Aqui, percebemos que há uma pressão adicional ao trabalhador que assumir a função de diretor, pois ou ele cumpre integralmente a diretriz da Secretaria ou é punido com a sua retirada da direção da escola. Isso ajuda a concretizar o processo de implantação da gestão gerencial que se tem tentado colocar em prática no sistema municipal de ensino. Percebemos que não sobra muito espaço para que o diretor possa realizar uma gestão mais autônoma, já que se houver qualquer distanciamento dos ditames ele é punido. Aliás, somente assume o cargo se assinar o termo de compromisso que o atrela à SEMED.

No governo do PT, encontramos, além disso, um fato que corrobora ainda mais com a implantação da política educacional do IAS: como já discutido, em 2012, ao analisar os documentos fornecidos pela Secretaria de Educação verificamos que a maioria dos diretores é indicada pela SEMED. Desse modo, compreendemos que a manutenção dessa característica corrobora para a implantação do modelo gerencial. Como já mencionamos, não foi possível obter documentos do período anterior por causa do saque que foi feito, inclusive de documentos do período compreendido entre 1997 e 2004 (Jornal A Gazeta, Edição Nº 764 de 08 a 14 de janeiro de 2005), mas em relação à gestão do PT, pudemos averiguar que das 171

(cento e setenta e uma) escolas que possuem corpo administrativo, em 88 (oitenta e oito) unidades educacionais os diretores foram indicados pela SEMED. Dessa forma, apenas 67 (sessenta e sete) diretores que estão à frente das escolas obtiveram seus cargos com o referendo da comunidade escolar. O que representa mais da metade dos diretores, uma vez que são cerca 51,5% do total para os indicados como cargo de confiança. Isso contribui facilitando para que o modelo de gestão gerencial chegue mais fácil e eficazmente às escolas. Estamos nos referindo à aplicação e continuidade das chamadas "tecnologias e metodologias educacionais" oriundas da parceria com o IAS que foi executada pelos dois governos (PFL e PT) e celebrada com a Prefeitura de Santarém.

Como estamos mencionando as diretrizes oriundas do IAS, vejamos agora de forma pormenorizada como elas estão amarradas no documento jurídico que habilitou a parceria entre a Prefeitura e o Instituto Ayrton Senna e as consequências que isso tem para a formulação da política educacional do município de Santarém. Trata-se do Instrumento Particular de Parceria. O instrumento jurídico que iremos analisar aqui será o de Nº 1239/2005, celebrado na gestão da prefeita Maria do Carmo Martins (PT). Além dele também é importante verificarmos os contratos com agência terceira para o monitoramento da política educacional em Santarém.

2.3 A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMULAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Em relação aos serviços terceirizados na educação, houve a contratação de empresa terceira para monitorar e fazer a sistematização dos índices educacionais apresentados pelo poder público municipal, sobre o qual nos reportaremos a partir de agora. Por isso que será oportuno continuar fazendo essa discussão sobre as diferenças e semelhanças entre as políticas colocadas em práticas pelos governos do PT e PFL, depois de analisarmos os instrumentos jurídicos que habilitaram essa parceria com repasse de recursos públicos para a empresa contratada.

2.3.1 O Instrumento Particular de Parceria – IPP Nº 1239/2005

Como vimos no capitulo anterior, depois de assumir o seu mandato em 2005, a prefeita Maria do Carmo Martins (PT) resolveu dar continuidade ao modo como se definiu a política educacional no governo do seu antecessor o ex-prefeito Joaquim de Lira Maia (PFL – atual DEM). Para tanto, manteve a política voltada para o setor educacional executando ações sob a orientação e supervisão de uma entidade terceira que, de acordo com o IPP que analisaremos agora, determina a política educacional do município: o Instituto Ayrton Senna.

Visando proporcionar a formalização da continuidade da política educacional implementada por Maia, o governo da prefeita Maria do Carmo (PT) celebrou o "Instrumento Particular de Parceria Nº 1239/2005" entre a Prefeitura Municipal de Santarém – PA e o IAS – por meio da Rede Vencer (que será também chamada aqui nesse trabalho pelo sinônimo de REDE).

A partir de agora, iremos debater sobre os itens desse instrumento jurídico citando o documento na íntegra ao mesmo tempo em que fazemos uma discussão sobre os pontos que consideramos mais problemáticos no mesmo.

Primeiro temos uma exposição preliminar dos parceiros que celebram o instrumento jurídico:

> Pelo presente instrumento e na melhor forma de direito, de um lado o INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico, com sede na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Olavo Egídio, nº 287, 2º, 7º, 10º 15º e 16º andares, inscrito no CNPJ 00.328.072/0001-62, neste ato representado por suas Diretoras, Sra. Viviane Senna Lalli, brasileira, psicóloga, portadora da carteira de identidade RG [...] e inscrita no CPF/MF sob número [...] e a Sra. Neyde Joanna Senna da Silva, brasileira casada, empresária, portadora da carteira de identidade RG [...] e inscrita no CPF-MF [...], dorante denominado IAS, e de outro lado a PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, inscrita no CNPJ sob número 05.182.233-0001-76, neste ato representada pela Sra. Prefeita, Sra. Maria do Carmo Martins Lima, inscrita no CPF/MF [...], doravante denominada PREFEITURA, ambos sendo denominados, em conjunto, PARCEIROS.

Logo depois, no **Preâmbulo** do IPP/2005, encontramos quatro itens que elencaremos abaixo:

> Considerando: a) que o IAS está desenvolvendo a Rede Vencer cujo objetivo é promover a aprendizagem e o gerenciamento dos sistemas educacionais a qual congrega tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser implementadas através de metodologias de titularidade do IAS (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05);

No Preâmbulo, já percebemos a utilização da palavra "gerenciamento" que é um termo consagrado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995), implantado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Documento esse que abre a possibilidade de parceria entre organizações sociais e o Estado na busca da "verdadeira eficiência". Aliás, a palavra eficiência é fartamente utilizada ao longo desse texto do governo, assim como um o termo gerencial. Para utilizar como ilustração, no PDRAE (1995) a palavra "gerencial" aparece 72 (setenta e duas) vezes nesse documento da Presidência da República que possui 68 páginas. No Instrumento de Parceria, cujo texto principal possui dez páginas, registramos a ocorrência da nomenclatura "gerencial" repetida em quatro ocasiões no decorrer do IPP que prossegue abaixo com as demais alíneas:

> b) a identidade entre os objetivos da Rede e os da Prefeitura e a intenção da Prefeitura Municipal de Santarém (PMS) de adotar os princípios da REDE como contribuição à política pública para o sistema público educacional com vistas à criação e à manutenção das condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes matriculados nas escolas da rede pública de ensino (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05);

Aqui, cabe apenas um alerta: percebemos limpidecida uma decisão da Prefeitura Municipal de Santarém – PMS, que será retomada mais adiante, por quem redigiu esse instrumento jurídico, como a resolução considerada como mais fundamental para a efetivação dessa parceria por parte do IAS (trata-se da alínea "d"). Trata-se do comprometimento da PMS em "adotar os princípios da REDE" como política pública para a educação em toda a rede municipal de ensino de Santarém – PA.

> c) a peculiaridade local e a realidade cultural da região bem como o interesse da atual administração em desenvolver uma educação pautada no resgate de sua verdadeira identidade e como se faz compreender sua inserção multifacetária na cultura brasileira buscando a inclusão social e a qualidade no ensino (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05);

Na alínea "c" transparece haver uma sequência de palavras que se encontram concatenadas para demonstrar a relevância das intenções da parceria e sua suposta importância para o êxito da inclusão social e da qualidade no ensino.

> d) Considerando finalmente que o IAS tem interesse em participar da iniciativa explicitada no "considerando b" acima como forma de contribuir para alteração da realidade educacional brasileira e em especial para o desenvolvimento das crianças e dos jovens brasileiros atendidos na rede pública de ensino da Prefeitura (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05).

A redação da alínea "d" nos faz perceber que, dos quatro itens do Preâmbulo, como mencionado, o b) aparece como decisivo para o IAS para a celebração do IPP/2005, já que neste, o poder público abdica de sua prerrogativa de ser o responsável pela elaboração e implementação de sua própria política educacional na medida em que assume o compromisso com os princípios da instituição adventícia que no caso que estamos estudando é o Instituto Ayrton Senna. O Preâmbulo termina com a seguinte redação:

> Os parceiros têm entre si justo e contratado o Presente Instrumento Particular de parceria. Tudo em conformidade com o que preceitua a lei 8.666/93 (que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências) e suas alterações posteriores e a Lei 9394/96 (LDBEN) que regerá pelas seguintes cláusulas e condições (PREÂMBULO do IPP Nº 1239/05):

Após isso, há o início da descrição dos capítulos. O primeiro deles trata **Do Escopo** onde se começa a alinhavar as responsabilidades que cada um dos parceiros terá no âmbito dessa parceria.

> 1. DO ESCOPO: 1.1. Os parceiros se comprometem a realizar as ações da REDE junto à rede pública municipal de ensino da Prefeitura e para tanto o IAS assume pelo presente as obrigações e responsabilidades previstas no capítulo IV e a Prefeitura as obrigações e responsabilidades previstas no capítulo III deste instrumento; 1.2. A Prefeitura desde já expressamente concorda e se compromete a submeter os resultados das ações da REDE à avaliação externa a ser realizada por empresas idôneas e capacitadas pelo IAS a seu critério. Poderá contratar também garantindo as condições de aplicação dos instrumentos necessários no local (1. DO ESCOPO, IPP Nº 1239/05);

No item 1.1, há uma a menção às responsabilidades do IAS que, como veremos mais adiante, são diminutas, uma vez que totalizam apenas 03 (três) que são, ainda, bastante confortáveis uma vez que são de comando, o que contrasta com as obrigações da Prefeitura que são 20 (vinte) e se referem a cumprir prazos e metas determinadas pelo IAS, a

compromissos financeiros com agência terceira, etc; já no 1.2 está acordada a imposição de empresas contratadas "a critério" do IAS e a menção ao fato dessa contratação ser às expensas do dinheiro público, o que é prontamente aceito pela PMS:

> 1.3. O IAS se reserva o direito de acompanhar sistematicamente os indicadores de sucesso das ações da REDE por si ou por agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto: i) Através dos dados a serem colhidos e inseridos no SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação); ii) De relatórios técnicos a serem produzidos em conjunto pela referida agência técnica e pelos profissionais a serem disponibilizados pela Prefeitura para a execução das ações da REDE conforme adiante fixado (1. DO ESCOPO, IPP Nº 1239/05).

No item 1.3, já começa a ficar explicitado no IPP o dirigismo que é peculiar ao IAS neste documento. Aqui, já menciona pela primeira vez que os recursos humanos disponibilizados na parceria são de responsabilidade da Prefeitura e reafirma a contratação da agência técnica que agora já apresenta uma descrição clara que esta empresa deve ser escolhida pelo IAS. Ora, anteriormente (1.2) constava a expressão *a critério do IAS* que deixava algo dúbio no ar, pois a agência técnica poderia ser tanto escolhida pelo IAS quanto pela Prefeitura, já que naquele caso poder-se-ia entender também que o IAS estabeleceria critérios e a Prefeitura poderia contratar, dentro de um leque de opções, a empresa que, por exemplo, oferecesse o menor preço para a prestação do serviço, conforme determina o inciso I, do § 1, do Art. 45, da Lei Nº 8.666 de 21 de junho de 1993, que "regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal de 1988 e institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências". Porém, a redação do item 1.3 deste IPP impede a realização desse procedimento. Fazemos essa consideração porque neste IPP/2005 não há qualquer referência aos valores dos serviços a serem contratados pela Prefeitura e, por isso, não podemos afirmar, com base apenas na leitura deste instrumento jurídico, se essa contratação estaria amparada pelo inciso II, do Art. 24, da Lei Nº 8.666/1993 – que trata de quando é dispensável a licitação.

O capítulo seguinte (02) trata dos objetivos e metas da REDE:

> 2. OBJETIVOS E METAS PRINCIPAIS DA REDE:
> a) Institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano da escola que proporcionem a substituição da cultura do fracasso pela cultura do sucesso (2. DOS OBJETIVOS E METAS DA REDE, IPP Nº 1239/05);

A alínea “a”, do capítulo dois, já inicia trabalhando uma ideia que é um dos pilares do *marketing* do IAS, pois descreve expressamente qual dos parceiros é o detentor das “tecnologias” capazes de levar ao “sucesso escolar”. Deixa também implícita uma declaração de incompetência do poder público, uma vez que diz que as ações que ele desenvolveu até o momento em que firmaram essa parceria foram as que levaram ao fracasso que, ainda de acordo com a leitura do documento, se encontra estabelecido como cultura.

Aqui, já vemos o aparecimento de expressões que intentam impingir à administração pública o rótulo de incompetente. Buscando, dessa maneira, formar um campo consensual em torno desse entendimento. Essa atitude é análoga ao que Eneida Shiroma (2004) apontava, no contexto da Reforma do Estado, quando havia a utilização de termos que visavam a obtenção de consensos locais que pudessem justificar a sua implementação. No caso do IPP/2005, que estamos analisando parece pretender o convencimento do leitor de que a educação pública efetivamente precisa das “soluções” do IAS. De modo que assinar o documento nestes termos também funcionou, muito bem, como uma confissão de incompetência por parte do ente público, o que corrobora, ao mesmo tempo, para o reconhecimento dessa ideia trabalhada pelo IAS como correta.

Vejamos agora as demais alíneas do capítulo dois:

> b) Instituir o planejamento da prática pedagógica a partir da avaliação do processo de aprendizagem;
> c) o IAS através da sua REDE tem o objetivo de capacitar as equipes da Secretaria e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções com foco em resultados e metas assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado de aprendizagem de cada um dos alunos;

O disposto nas alíneas b) e c) acima pressiona, em última instância, o professor pelo resultado da aprendizagem, mas isso não significa que esse resultado seja qualitativo, pois a SEMED não dispõe de um grande contingente de pedagogos capazes de ir às escolas verificar *in loco* com os próprios alunos e professores o êxito numa melhoria qualitativa, mas, ao contrário, essa análise se baseia em dados quantitativos obtidos a partir das notas registradas nos cadernos de acompanhamento da sistemática do Programa Gestão Nota 10 e nos percentuais (tendência de aprovação e tendência de reprovação) produzidos a partir delas. A partir desses números é que avaliam se houve ou não o alcance das metas quantitativas

estabelecidas pelo IAS, sem se preocupar com o processo em que isso está sendo desenvolvido.

Além disso, a ênfase observada principalmente na alínea c), não leva em consideração que os alunos atendidos pela escola pública são oriundos de comunidades carentes, que possuem problemas econômicos e sociais dada suas condições de vida e não leva em conta, da mesma maneira, que essa realidade pode interferir no rendimento escolar desses estudantes. Por outro lado, o texto dessa alínea presta o desserviço de pressionar os trabalhadores da educação da rede municipal de ensino de Santarém, já que diz claramente que, caso não haja o alcance das metas propostas pelo IAS, a culpa será creditada à equipe da unidade escolar, mas temos a noção de que quem lida diretamente com os alunos são os professores e que estes, em última analise, serão os responsabilizados pelo não alcance dos índices traçados e esperados pelo IAS e cobrados pela SEMED. No decorrer do trabalho de campo, inclusive, verificamos que essa pressão é exercida de modo mais intenso em cima dos trabalhadores temporários que representam a maioria dos profissionais da educação em Santarém. Alguns poderiam argumentar que se trataria de coincidência, mas esse tipo de situação pode estar corroborando para que sejam registrados percentuais altíssimos de aprovação nas séries do ensino fundamental aferidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois na divulgação do resultado do IDEB referentes a 2009 e 2011 aparece registrado para essas séries (5º e 9º anos), em muitas escolas de Santarém, que houve 100% de aprovação.

Não queremos aqui defender que haja um número maior de reprovação, não é esse o objetivo ao mencionar essa informação, mas é preciso ter alguma medida de comparação para refletir melhor sobre isso. De acordo com Reynaldo Fernandes, do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (Inep/MEC), a taxa de aprovação dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 97%. Essas informações estão disponibilizadas no site da Universidade Federal de Campina Grande e diz que esse percentual está apoiado na participação desses países no Pisa (*Program for International Student Assessment*), que é um programa internacional para avaliação de estudantes e está sendo utilizado para comparações dos padrões internacionais de avaliação entre diferentes países (http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=5415). Já os

níveis de repetência nos países[9] da OCDE, que foram registrados em 2004, demonstravam uma taxa média de 1,3% (www.escoladecontas.tcm.sp.gov.br/).

No site oficial do Ministério da Educação – MEC consta o documento "PNE 2011-2020 Metas e Estratégias", que pode ser acessado com facilidade no link (http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf), onde diz que a taxa média de aprovação nesses países, em 2005, foi de 96%. A própria OCDE produziu um documento onde discute questões como essas relacionadas a esses índices, mas levando em consideração a situação material dos estudantes. Trata-se do texto "Equidade e Qualidade na Educação: Apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos" (OCDE, 2012), que pode ser encontrado no site da organização (http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/49620070.pdf). Dele retiramos o seguinte fragmento (grifos nossos):

> Entre os países da OCDE, quase um entre cinco alunos não atinge o nível básico mínimo de formação [...] *Os alunos oriundos de meios desfavorecidos no plano sócio-econômico(sic) tem duas vezes mais probabilidades de ter fraco aproveitamento escolar*, o que significa que as circunstâncias pessoais ou sociais representam obstáculos para a realização do potencial educacional (o que denota falta de equidade). *A falta de inclusão e de equidade agrava o fracasso escolar, cuja manifestação mais visível é o abandono escolar* (OCDE 2012).

Ora, se a própria OCDE, que se compõe de países com alta renda e alto Índice de Desenvolvimento Humano – IDH[10], confessa que as condições socioeconômicas desfavoráveis contribuem para o fracasso escolar, soa estranho que escolas públicas de Santarém que atendem a comunidades carentes, de um país como o Brasil, que ocupa a octogésima quarta posição (84ª), dentre os 187 países que foram avaliados, cujo IDH é mais baixo[11] do que países como Argentina, Chile, Equador, Peru, Venezuela e Uruguai, possa ter uma taxa de aprovação praticamente perfeita com 100% em algumas e com mais de 95% na

[9] Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Tcheca, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coréia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos.

[10] O Índice de Desenvolvimento Humano tem escala de 0 a 1 e é utilizado para demonstrar e analisar a qualidade de vida e desenvolvimento sem considerar somente índices econômicos. É uma medida utilizada para listar os países pelo seu grau de desenvolvimento humano, os dados são compostos considerando os números de expectativa de vida a partir do nascimento, educação, renda e padrão de vida. O índice foi criado em 1990 e é utilizado pela Organização das Nações Unidas – ONU desde 1993 (http://www.infoescola.com/geografia/idh-2011/).

[11] , De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas – ONU que foi divulgado em 02 de novembro de 2011 (Idem).

maioria das escolas aferidas pelo INEP, inclusive esse percentual fica à frente de países como a Noruega, a Austrália, a Holanda, os Estados Unidos e a Nova Zelândia que estão nas cinco primeiras colocações com melhor IDH do mundo e cujas taxas de aprovação escolar estão descritas acima (OCDE, 2012).

Prosseguindo nossa análise do Instrumento Particular de Parceria/2005, passemos agora à alínea d) do capítulo dois que trata das metas a ser alcançadas:

> d) Gerar oportunidade desenvolvimento profissional para as equipes escolares de forma a viabilizar a ampliação dos conhecimentos especialmente no campo da leitura, da escrita, da matemática que são bases para o aprendizado de todas as áreas do conhecimento humano. Toda a metodologia da REDE visa alcançar as metas abaixo que serão avaliadas através dos indicadores de sucesso:
> I) Indicadores: dias letivos; Meta: 200 dias letivos ou 800 h/aula;
> II) Frequência de professores; Meta: 98% de freqüência (sic) dos professores;
> III) Frequência dos alunos; Meta: 98% de frequência dos alunos;
> IV) Reprovação por falta; Meta: 2% de reprovação por falta;
> V) Índice de aprovação; Meta: 95% de aprovação;
> VI) Correção de fluxo; Meta: 5% da distorção idade/série;
> VII) Alfabetização na 1ª série: Meta 95% dos alunos alfabetizados.

O capítulo 03 abaixo irá tratar das responsabilidades da Prefeitura e o capítulo 04, mais adiante, das responsabilidades do IAS. Porém antes de iniciar essa exposição convém fazer uma observação: a leitura de ambos os capítulos permite notar que há uma disparidade entre as obrigações dos parceiros que são signatários desse IPP/2005, já que as obrigações da REDE se resumem a 03 (três) – o que contrasta com as obrigações da Prefeitura que são descritas em 20 (vinte) alíneas – como passaremos a acompanhar a partir de agora:

> 3. DAS RESPONSABILIDADES DA PREFEITURA:
> 3.1 Para a realização do escopo de parceria formalizada através deste instrumento a Prefeitura assume pelo presente as seguintes obrigações e responsabilidades:
> a) Observar e realizar ações visando o alcance dos objetivos e metas dispostas no capítulo 2 acima;
> b) Apresentar ao IAS um plano anual de trabalho o qual deverá estar em consonância com os objetivos e metas da REDE no prazo que vier a ser indicado pelo IAS;
> c) Realizar ações da REDE dando cumprimento às obrigações e responsabilidades previstas neste instrumento respectivo e no anexo;

Os capítulos que compõem esse IPP/2005 mostram qual dos parceiros dita as regras e qual, de fato, tem obrigações a cumprir. Dizemos isso porque a diferença entre as obrigações

dos parceiros é desproporcional, uma vez que as "responsabilidades do IAS", malgrado serem poucas, consistem em dar ordens, estabelecer prazos, avaliar os indicadores que a Prefeitura envia pelo SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação) no prazo determinado, fazer o planejamento para o alcance das metas que são estabelecidas pelo próprio Instituto, ou, podemos dizer em outras palavras, comandar e gerenciar o sistema educacional do município de Santarém; já as "responsabilidades da Prefeitura" podem ser resumidas em possibilitar os meios para o cumprimento das regras estabelecidas pelo IAS, atentando para o cumprimento dos prazos determinados, obedecendo aos ditames impostos – como vemos claramente nessas alíneas a), b) e c) – e, principalmente, pagar as contas, pois o ônus é da Prefeitura – como encontraremos descritos nos itens m), n), o) e p).

Essa alínea (d) cujo texto diz: "d) Aplicar de maneira eficiente os recursos públicos destinado à educação garantindo as condições necessárias às condições de implantação das ações da REDE no prazo determinado" deixa claro que a Prefeitura deve aplicar os recursos públicos para realizar as ações do IAS. Faz alusão a quem define a política educacional do município e também a como os recursos da educação serão gastos de modo a garantir a implantação das ações determinadas pelo Instituto Ayrton Senna. Reforçando o disposto na alínea b) do Preâmbulo onde está exposto o motivo que levou o IAS a firmar esse Instrumento Particular de Parceria com o comprometimento da Prefeitura em adotar os princípios dessa entidade ádvena. Desse modo, vai-se alinhavando pelos termos do documento, quem está definindo a política educacional do município de Santarém – PA como mostram as demais alíneas abaixo:

> e) Garantir o cumprimento da legislação aplicável inclusive daquelas que regulamentam a política educacional do município;
> f) Designar um coordenador para as ações da REDE com dedicação exclusiva e em tempo integral com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes e que trabalhe com foco em resultados e alcance metas;
> g) Garantir a presença do Secretário de Educação e do Coordenador indicado na alínea f) dessa cláusula a reuniões técnicas e eventos que o IAS vier a agendar, responsabilizando-se pelas despesas, transporte, hospedagem, e alimentação para tanto;
> h) Garantir os recursos humanos necessários comprometidos com o resultado de alcance das metas da REDE designando equipes de profissionais sob o regime de dedicação exclusiva que possuam competência para o
> desempenho e que viabilizem a realização das ações da REDE junto à Secretaria e nas suas unidades escolares;
> i) Garantir a infraestrutura física necessária para a execução das ações da REDE como a disponibilização de espaço específico para os trabalhos mencionados nas alíneas f) e h) desta cláusula e demais materiais que viabilizem ações da REDE tais como equipamentos, informática, meios de comunicação à distância, telefone, fax, internet rápida e demais que se fizerem necessário;

Aqui na alínea “i” faz uma exigência adicional, pois deixa claro que todo o aparato da Prefeitura deve estar a serviço das “tecnologias gerenciais” do Instituto Ayrton Senna visando as suas aplicações na oferta educacional do município.

> j) Viabilizar às suas expensas a utilização do sistema gerencial informatizado denominado SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação) sendo certo que o uso do SIASI pela Prefeitura dar-se-á somente no âmbito das ações da REDE e deverá ser operacionalizado por profissionais capacitados em informática a serem disponibilizados pela Prefeitura de acordo com a alínea h);
> k) Garantir a inserção dos dados fidedignos relativos às ações da rede nos prazos e formas definidos pelo IAS de maneira a viabilizar o acompanhamento dos indicadores de sucesso das ações da REDE bem como a atuação da agência técnica na assessoria que vier a ser necessária à realização das referidas ações;

As alíneas “j” e “k” evidenciam mais uma vez a prerrogativa delegada pela Prefeitura de comando a essa entidade externa porque aqui menciona novamente que as despesas são de responsabilidade do poder público bem ressalta que prazos e demais exigências devem ser cumpridas pela Prefeitura, além de amarrar novamente a garantia da contratação da agencia técnica indicada pelo IAS.

> l) Garantir o provimento diário da merenda, do transporte escolar aos alunos da rede pública fundamental, bem como de todos os recursos necessários ao funcionamento das respectivas escolas;
> m) Assumir inteira responsabilidades por todos os encargos e ônus, alvará, licença, autorização de toda a natureza que se tornarem exigíveis para a execução integral das ações da REDE;
> n) Responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições fiscais, previdenciárias, trabalhistas, etc. que incidam ou venham a incidir sobre o presente devendo exibir toda a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações quando exigido pelo IAS ou pelas autoridades competentes;

A alínea “m” reforça a responsabilidade financeira da Prefeitura para garantir as ações da Rede Vencer; já a alínea n) traz um complemento adicional, depois do compromisso pecuniário do poder público, diz claramente qual dos dois parceiros é o que tem autoridade. Pela leitura do documento assinado por ambos é o IAS e não o poder público que tem o poder e autoridade de fiscalizador. No texto é utilizado pelo IAS o termo “exigir” da Prefeitura “a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações” que submetem ao poder público. Poderia utilizar, mas não utiliza, a expressão “solicitar” ao outro parceiro celebrante

do IPP tais documentos, porque, do alto de seu papel formalizado de comando, sua prerrogativa pressupõe exigir mesmo enquanto o poder público parece estar, metaforicamente, de joelhos atendendo e obedecendo.

> o) Assumir por si e seus empregados, servidores, concursados ou por terceiros contratados inteira responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos, autuações, isentando o IAS de qualquer coisa;
> p) Responsabilizar-se integralmente por todos os encargos trabalhistas;
> q) Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação dos recursos próprios ou captação de recursos terceiros para a completa execução das ações da REDE;

As alíneas "o" e "p" comprometem o poder público a encargos com recursos humanos e isenta o IAS de toda e qualquer contrapartida; na alínea q) o IAS parece apostar na estratégia da repetição, haja vista, de novo, falar em aplicação de recursos pela Prefeitura, mas, dessa vez, com uma informação adicional em que indica que esta deve até mesmo captar recursos (que pode ser por empréstimo ou dotação orçamentária de outras esferas – federal ou estadual) para garantir a aplicação das ações da REDE, não deixando dúvidas de que uma vez assinado esse instrumento jurídico deve, se preciso, endividar-se para a aplicação dos princípios desse Instituto na rede municipal de ensino de Santarém – PA:

> r) Atender, na condição de execução das ações da REDE, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agencia técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto em consonância com esse instrumento respectivo e anexo.

Se já não estava suficientemente evidente o papel de obediência a que o poder público está submetido neste instrumento, a alínea r) vem dar mais uma contribuição nesse sentido quando diz que a Prefeitura tem de atender "a todas as orientações emitidas" não apenas pelo IAS, mas também pela "agência técnica" "a ser contratada pelo IAS" – a expensas da Prefeitura.

Na alínea "s" temos o seguinte texto: "s) Utilizar exclusivamente para as ações da REDE todo o material disponibilizado pelo IAS". aqui percebemos que ela traz uma informação nova ao IPP, já que dá a entender que existe um material produzido pelo Instituto que parece ser essencial (ou talvez doutrinário), uma vez que não pode ser substituído, logo

nenhum outro material parece ser permitido pelo IPP para ser utilizado, o que nos leva a refletir que até mesmo o material didático utilizado precisa passar pela autorização do IAS, ou mesmo algum material doutrinário utilizado como um guia pelos diretores e pedagogos das escolas. De qualquer forma, isso demonstra que a oferta educacional em Santarém encontra-se dominada em todos os seus pormenores por essa entidade adventícia.

Por fim, a alínea t) fecha com chave de ouro as obrigações contratadas pela Prefeitura posto que resume todas as obrigações citando recursos humanos e material/financeiro, agência técnica, metas, avaliações em alunos, profissionais da educação e material necessário:

> t) Disponibilizar todos os recursos humanos e materiais para que a entidade que vier a ser contratada pelo IAS possa realizar a avaliação externa dos resultados e metas alcançados pelas ações da REDE inclusive, mas não se limitando, os alunos, os profissionais da educação e o material necessário.

Finalizando o capítulo 03, ainda há o item 3.2 abaixo que faz uma agressão à legislação vigente no país afrontando os princípios da publicidade dos atos administrativos do poder público conforme a Constituição Federal de 1988 e o direito ao acesso à informação quando o assunto envolve o erário público conforme Lei da Transparência (Lei Complementar 131/2009):

> 3.2 Considerando o citado na cláusula 8.2 abaixo, fica vedada a transmissão, sessão, empréstimo, transferência, direta ou indireta pela Prefeitura sobre quaisquer título dos conhecimentos, tecnologias, práticas, modelos de relatório, bem como todo e qualquer material disponibilizado pelo IAS ou criado no âmbito dessa parceria, ou na REDE ou em decorrência dos mesmos a outras entidade ou entes públicos ou particulares sem o prévio e expresso consentimento por escrito do IAS. Essa disposição será válida mesmo depois do término de vigência desse instrumento e de aditamentos correspondente que eventualmente venham a ser formalizados entre os parceiros.

É preciso chamar a atenção a esse item, pois ele deixa subentendido que a Prefeitura não pode mostrar a nenhum "ente público" ou privado "nenhum material criado no âmbito dessa parceria". Ora, como pode haver uma cláusula nesse instrumento celebrado entre os parceiros que o proíba de ser tornado público, se os órgãos públicos estão obrigados a serem transparentes por força de lei? Quer dizer que nem o Ministério Público pode ter acesso a

materiais produzidos no âmbito dessa parceria? Assinar um documento com esse teor demonstra um equívoco crasso por parte dos gestores públicos que permitiram esses termos em tal celebração.

Não poder mostrar nem sequer o IPP ou qualquer outro material do âmbito dessa parceria que envolve recursos humanos e materiais públicos, fere de maneira irremediável o § 1º do artigo 37 da Constituição Federal/1988 e a chamada lei da transparência (Lei complementar nº 131 de 27 de maio de 2009), pois, ao contrário dos termos desse instrumento jurídico, todo cidadão tem o direito de saber de modo transparente acerca das ações dos órgãos públicos.

Agora, vejamos, o capítulo 04 onde estão descritas as parcas e confortáveis responsabilidades que são deveres do IAS – desde que a Prefeitura esteja obedecendo:

> 4. DAS RESPONSABILIDADES DO IAS
> Desde que a Prefeitura esteja adimplente, o IAS se compromete a:
> a) Permitir à Prefeitura o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam relativos às tecnologias desenvolvidas pelo IAS e utilizadas pela REDE que o IAS julgar necessário às ações da REDE;

A alínea "a", do capítulo 04, já inicia ressalvando que o cumprimento das obrigações da Prefeitura é o requisito *sine qua non* para a realização das "responsabilidades do IAS". A leitura do documento mostra que esse instituto dita tudo de modo monocrático, já que define prazos, determina ações, dita quais são os materiais que vão ser utilizados pela REDE que em ultima instância serão utilizados pelos alunos, pois quem julga necessário é o IAS e não o poder público por meio de seu corpo de trabalhadores da educação.

Trata-se de um contrassenso aceitar esses termos expressos nesse contrato, mas caso a SEMED não esteja colocando em execução o que está descrito nos termos jurídicos da parceria ela está descumprindo algo que assumiu que faria. Se estiver colocando em prática é um absurdo. Em qualquer das situações, é algo que consideramos lamentável. A primeira porque é uma incoerência; a segunda porque seria desnecessário destinar dinheiro público ao pagamento da agência técnica e toda a pressão aos trabalhadores da educação para a obtenção cega dos índices exigidos nas metas dessa parceria. Além do mais, no caso de descumprimento da SEMED, seria melhor não ter celebrado o referido contrato com o IAS.

Continuando:

> b) Fornecer apoio técnico através da agência técnica que será contratada, a qual, a exclusivo critério do IAS, garantirá capacitações presenciais e acompanhamento direto *in loco*, ou indireto à distância, das ações da REDE;

Como dissemos anteriormente o Instituto Ayrton Senna trabalha com a concepção de repetir as obrigações da Prefeitura e as imposições que a submete, mesmo no local onde deveriam constar os itens descrevendo as suas próprias responsabilidades. A alínea b) fala novamente na contratação da agência técnicas trazendo na redação a expressão "a 'exclusivo' critério do IAS". Pela letra do IPP a Prefeitura não pode determinar nada no bojo dessa parceria, já o IAS tem o papel muito cômodo de juiz, porquanto é quem decide tudo. Mesmo a possibilidade de haver algum treinamento local que o poder público vier a julgar necessário terá de ser analisado pelo IAS, uma vez que também isso será a critério exclusivo do Instituto, posto que, da mesma maneira autocrática, diz que fornecerá apoio técnico, mas mediante seu julgamento da necessidade ou não de fazê-lo, pois se não julgar necessário nenhuma capacitação em Santarém, as pessoas que participam da REDE na SEMED têm de viajar a São Paulo para receber tais "orientações".

Chegamos à última das "responsabilidades" do Instituto Ayrton Senna:

> c) Contratar agência externa para avaliação dos resultados e ações da REDE e cumprimento dos objetivos e metas constantes no Capítulo 2 e no anexo deste instrumento, bem como a avaliação da aprendizagem dos alunos das primeiras séries das escolas da rede pública de ensino no município.

Novamente outra chamada de destaque nos termos desse IPP para a agência que receberá o dinheiro público. De modo que se comparadas com as obrigações da Prefeitura, as responsabilidades do IAS são diminutas e metaforicamente análogas as de um senhor que, da Casa Grande, comanda confortavelmente os seus servos.

O capítulo 05 trata da vigência do IPP. Esclarecemos que embora este documento que estamos analisando se trate do instrumento celebrado no início do governo Maria do Carmo, em 2005, ele foi constantemente aditado tendo sido renovado até o ano de 2012. Prosseguindo:

> 5. DA VIGÊNCIA

> Este instrumento vigorará de 01/01/2005 até 31/12/2005.
> Os parceiros, de comum acordo, poderão renovar os prazos de vigência deste instrumento, por iguais períodos, mediante acordo escrito.

Todos os anos houve aditamentos para esse instrumento jurídico. Já no capítulo subsequente, o IAS se arvora ao direito de ser o juiz supremo, cujo poder foi permitido pela Prefeitura quando assinou esse documento delegando todas essas prerrogativas a essa entidade adventícia. Dizemos isso porque cabe ao IAS definir o que pode ou não ser divulgado sobre essa parceria, mediante sua autorização por escrito. Excetuando-se o direito de imagem, próprio da entidade IAS e a vedação ao uso político partidário, dada à abusividade do conteúdo e da afronta à legislação que prega a obrigatoriedade da transparência nos atos da administração pública, a alínea a) poderia receber vários qualificativos, mas fazemos a opção por dizer tão somente que se trata de um arremedo despótico grosseiro ou, no mínimo, absurdo:

> 6. DA DIVULGAÇÃO
> a) Cabe a REDE definir o que vai ser divulgado, sendo o IAS que autoriza por escrito o que vai ser divulgado.
> b) Não pode utilizar a imagem do piloto Ayrton Senna
> c) Fica vedado a logo imagem do IAS por terceiros ou em qualquer material sem prévia autorização.
> d) É proibida a utilização das ações da REDE ou qualquer material, ou logotipo, ou qualquer um dos diretores, para fins políticos partidários, etc.

O capítulo 07 (sete) trata da Denúncia e Rescisão:

> 7. DA DENÚNCIA E RESCISÃO
> 7.1. É facultado ao parceiro prejudicado considerar rescindido o presente instrumento mediante simples comunicação por carta protocolada nas seguintes hipóteses:
> a) Se qualquer um dos parceiros infligir cláusulas deste instrumento e desde que o parceiro inadimplente não regularize a situação no prazo em dez dias de recebido a notificação indicando a situação de tal inadimplemento;
> b) Na ocorrência de caso fortuito ou na forma como se encontram definidas no Código Civil brasileiro em vigor;
> c) Se houver atraso não justificado nas obrigações aqui assumidas.
> 7.2. Não obstante a rescisão ocorrida pelos termos da cláusula 7.1, alíneas a) e c) supra, caso o inadimplemento seja da Prefeitura:
> I. Esta incorrerá em perdas e danos a serem apurados;
> II. Interrupção imediata das funções da REDE, com a suspensão dos serviços de consultoria, supervisão e assessoria prestados pela agência técnica e pelo IAS.

Depois de ler todo o capítulo percebe-se que não consta nele nenhuma cláusula que descreva alguma situação que pode ocasionar a rescisão contratual por falha do IAS. Não há uma única menção a isso em todo o documento. O que chama a atenção em tudo isso é que a Prefeitura assinou um documento que delega poderes arbitrários a essa instituição forasteira, facultando à mesma estabelecer regras de regulação ao poder público, pois o IAS determina todas as ações e dita todos os termos celebrados na parceria. Aliás, o que está claro no documento é que o IAS é a agência gerencial, eficiente, que é perfeita, que tem os conhecimentos necessários para o alcance do sucesso educacional, já que, de acordo com o que depreendemos do documento, não erra. No documento, o único parceiro que pode ser incompetente é a Prefeitura, posto que não há nenhuma previsão ou situação que faça menção ao IAS ficar inadimplente com alguma de suas obrigações contratuais. Em outras palavras, os agentes públicos que assinaram esse documento simplesmente coroaram o poder público municipal com a pecha que o documento, na maioria das vezes tácita e outras abertamente, lhe imputa: a incompetência.

O documento Instrumento Particular de Parceria prossegue nos itens 7.3 e 7.4:

> 7.3. Os parceiros que, no caso de rescisão, estiverem indicados na alínea b) acima, ficarão isentos de obrigações;
> 7.4. Ocorrendo a rescisão desse instrumento em razão do item 7.1, ou por decurso de prazo e vigência, a Prefeitura não poderá mais fazer uso de quaisquer informações, dados, documentos que tenham tido acesso em razão desse instrumento se comprometendo desde logo a suspender devidamente o uso do SIASI através dos procedimentos adequados para o cancelamento da contratação correspondente, sujeitando-se a Prefeitura ainda, neste último caso, às perdas e danos cabíveis a serem pretendidos em ação específica.

No item 7.4, encerram as descrições que tratam da rescisão do contrato com a imputação de irresponsabilidade, sendo que nesse capítulo, como frisamos, houve referência somente a um dos parceiros: a Prefeitura de Santarém. Fato que demonstra a larga utilização da concepção de incompetente já veiculada que tem sido imputada sobre o poder público ao longo do documento. O poder público aqui é descrito como se não tivesse a mínima capacidade para sequer gerir sua própria demanda, ao passo que o IAS se posiciona de maneira clara como competente, pois não há nenhum item que verse acerca da possibilidade

de deixar de cumprir com alguma de suas "tarefas" – mesmo porque elas se resumem a mandar e ditar as regras contratuais.

O capítulo 08 (oito) trata dos limites do contrato:

> 8. LIMITES DO CONTRATO
> Fica assumido que, por força desse convênio, não se estabelece entre o IAS e a Prefeitura nenhum vínculo jurídico a não ser o definido por esse instrumento, bem como não se estabelece relação de emprego entre funcionários da Prefeitura e os da REDE;
> 8.1. A Prefeitura se compromete a fornecer, quando solicitado pelo IAS, toda e qualquer documentação;
> 8.2. A Prefeitura reconhece ainda que as ações da REDE, estabelecidas sob o abrigo do presente instrumento, constitui-se de tecnologias, materiais e metodologias, sistemáticas de acompanhamento e avaliação, todos de titularidade exclusiva do IAS desenvolvidas com a finalidade específica de promover o alcance dos objetivos e metas da REDE, se comprometendo através desse instrumento a utilizá-los única e exclusivamente no âmbito previsto neste instrumento em território da Prefeitura.

De modo geral, o IAS busca se livrar de qualquer vínculo que possa deixar a possibilidade de encargos trabalhistas, haja vista que requisita recursos humanos para a implantação das ações da Rede Vencer, mas sempre ressalvando que este ônus tem de ser, necessariamente, do poder público (8.1). Além de comprometer mais uma vez a Prefeitura ao papel de prestadora de contas ao Instituto, dado o poder regulador do mesmo nesta parceria. O último item 8.2 trata da titularidade das tecnologias ou de quaisquer materiais que venham a ser usados pelo poder público durante a vigência desse contrato e o limite à sua utilização. Aqui é interessante perceber que a Prefeitura paga tudo, inclusive remunera os "gerentes" dos Programas que são colocados em execução em Santarém, não havendo nenhuma despesa para essa empresa terceira e, além disso, o IAS cria, dessa forma, uma mercado cativo para os seus materiais.

O capítulo 09 (nove) trata das Disposições Gerais:

> 9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS
> 9.1 Todas as comunicações devem ser feitas por escrito e enviadas nos endereços indicados no preâmbulo deste reputando-se efetuadas na data de seu recebimento desde que devidamente protocoladas;
> 9.2. A aceitação por qualquer parceiro do não cumprimento pelo outro das cláusulas e condições a qualquer tempo será interpretada como mera liberalidade não implicando a renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas;
> 9.3. O presente contrato constitui o acordo integral dos parceiros em relação às ações da REDE, prevalecendo sobre qualquer outro documento anteriormente firmado, por

> este que seja relativo às referidas ações e não poderá ser alterado ou modificado em nenhuma das suas cláusulas ou condições salvo mediante acordo por escrito assinado por ambos os parceiros.

Neste capítulo, é possível notar que o IAS amarra o contrato às condições em que ele foi assinado porque apenas será possível mudar seus termos (que transparecem despóticos em favor do IAS) se houver assinatura de ambos num novo documento. Está nítido que a redação do documento favorece grandemente o IAS e caso este se recuse, eventualmente, a alterá-lo, por solicitação do poder público, a Prefeitura não poderá fazê-lo unilateralmente. Já o item "9.4" diz: "Este instrumento obriga os parceiros e sucessores, e não podendo ser cedido total ou parcialmente por nenhum dos parceiros sem o consentimento expresso do outro".

Esse item (9.4) é mais um dos itens que busca tentar fazer com que este instrumento fique desconhecido de quem tiver interesse em conhecê-lo. Nessa redação vemos que nenhum ente que não esteja vinculado à parceria pode ter acesso, inclusive ao Instrumento Particular de Parceria, sem a autorização expressa do IAS, o que, de maneira contumaz, afronta o princípio da publicidade e da transparência expressos em Lei:

> 9.5. No caso da impossível realização do objetivo desse instrumento, os parceiros se comprometem, em até 30 dias, sempre em comum acordo, a encontrar uma solução local ou qualquer outra possível que se ajuste ao referido objetivo;
> 9.6. Caso os parceiros não venham a encontrar uma solução para a realização do objetivo desse instrumento no prazo de 30 dias, o presente instrumento tornar-se-á automaticamente rescindido, nos termos no disposto na cláusula 7.1 alínea b) acima.

A parte final do IPP/2005 é o capítulo 10 (dez) que trata do foro:

> 10. DO FORO
> Os parceiros elegem o foro de Santarém para dirimir as controvérsias originadas desse instrumento;
> E por estarem assim justos e contratados firmam o presente instrumento em 2 (duas) vias de igual teor e forma, com as testemunhas abaixo com os fins de direito.
> São Paulo, 24 de maio de 2005.

O documento é assinado pela Prefeitura Municipal de Santarém representada pela Prefeita Maria do Carmo Martins Lima e pelo IAS por meio de Viviane Senna Lalli e Neyde Joanna Senna da Silva. A celebração do documento é testemunhada pelas signatárias Ana

Ceres de Castro Lima e Julieta Mª B. Bevilaqua. As assinaturas da Prefeita e da Testemunha Ana Ceres estão reconhecidas no Cartório do Terceiro Ofício de Notas pelo Tabelião João de Mendonça Alho em Santarém – PA com registro de 11 de junho de 2005.

Não houve como passar despercebido o dirigismo do IAS, na letra desse Instrumento Jurídico, no sentido de amarrar de todas as formas possíveis a contratação de uma agência técnica para receber dinheiro público no âmbito dessa parceria. Por causa disso precisamos verificamos quais os termos em que foi celebrado esse contrato terceiro. O documento que veremos a seguir é o "Contrato de Prestação de Serviços" que foi assinado pela SEMED com a agência cuja imposição esteve presente repetidamente no IPP: a empresa AUGE Tecnologia e Serviços.

2.3.2 O serviço terceirizado: o Contrato com a empresa AUGE Tecnologia e Serviços

Durante a análise que fizemos no IPP Nº 1239/2005, verificamos que a contratação da Agência Técnica foi cominada sistematicamente nesse instrumento jurídico. Acessamos o site oficial da AUGE TECNOLOGIA E SISTEMAS e encontramos as seguintes informações:

> A AUGE foi fundada em 1995. Desde então, ela veio aperfeiçoando sua forma de trabalhar, desenvolvendo produtos e serviços sempre à frente do seu tempo. Importantes parcerias foram constituídas, que contribuíram para a empresa adquirir conhecimentos, habilidades e credibilidade.
> Projetos de grande complexidade e abrangência foram conduzidos e contribuíram decisivamente para o desenvolvimento organizacional da empresa. Após anos aprimorando produtos e serviços, a AUGE constituiu uma equipe profissional competente e criou produtos no "Estado da Arte".
> Nessa trajetória, foram desenvolvidas políticas e práticas de recursos humanos e metodologias para desenvolvimento de produtos e serviços. Hoje, a AUGE tem orgulho de ser uma empresa que oferece aos clientes mais que soluções para seus problemas. Oferece também apoio e meios para que eles possam atingir posição de vanguarda, modernidade e eficácia em suas atividades (http://www.auge.com.br).

A imposição feita no instrumento jurídico para a contratação dessa agência técnica pelo IAS, suscitou a ideia da existência de dobradinha entre elas e aguçou-nos a vontade de fazer um cruzamento nos dados de ambas as instituições. Vejamos informações sobre o IAS:

> O Instituto Ayrton Senna (http://senna.globo.com) é uma organização sem fins lucrativos que pesquisa e produz conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, em larga escala.
> Fundado em 1994, por desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, o Instituto trabalha para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21.
> Anualmente o Instituto Ayrton Senna capacita 60 mil educadores e seus programas beneficiam diretamente cerca de 2 milhões de alunos em mais de 1.300 municípios nas diversas regiões do Brasil.
> Financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada, o Instituto dispõe às administrações públicas, gratuitamente, serviços de gestão do processo educacional que incluem diagnóstico e planejamento, formação de gestores e educadores, desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras, tudo articulado de forma a promover uma educação integral para o pleno desenvolvimento de crianças e jovens em suas múltiplas competências.
> Os resultados impactantes de suas tecnologias e práticas bem sucedidas fazem do Instituto uma referência para a elaboração de políticas públicas.
> Pela reconhecida produção e disseminação de conhecimentos e soluções para o desenvolvimento humano, o Instituto Ayrton Senna integra, desde 2004, a rede de Cátedras UNESCO no mundo, e colabora diretamente para que o Brasil possa atingir as metas propostas pela ONU para prover educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens até 2015.

Como o Instituto Ayrton Senna – IAS foi fundado em 1994 (conforme seu site oficial) percebemos que a AUGE foi criada um ano depois do IAS quando o este já começava a implementar seus Programas gerenciais em diversas cidades do Brasil. Mas as coincidências não param por aí, pois ao observar mais detidamente o site da AUGE Tecnologia e Sistemas (http://www.auge.com.br/) foi possível depreender que se trata de uma empresa que atende basicamente demandas do Instituto Ayrton Senna – IAS.

Essa assertiva está baseada na observação do que consta nesse site. Inclusive, o IAS aparece como o parceiro principal ocupando lugar de destaque no layout informativo dos "Parceiros". Como verificamos na figura 23, que foi capturada em 19 de novembro de 2012, o posicionamento da logomarca do Instituto Ayrton Senna fica no top apresentado pelo título de "Tecnologia Social":

Figura 24: Parceiros da AUGE.
Fonte Site Oficial da Empresa (http://www.auge.com.br/)

Enquanto isso, conforme vemos na Figura 24, os demais parceiros, que são outras empresas (como Microsoft Certified Partner, CRYO Technologies e APTECH Computer Education), aparecem numa posição coadjuvante sob o título de parceiros de "tecnologia da Informação". Seus logotipos ficam posicionados abaixo do IAS e mais abaixo ainda, no final do site, há mais duas que estão mencionadas sob o título de "Associativas de Classe" que são ASSESPRO e FUMSOFT – Sociedade Mineira de Software.

Quando vamos analisar os clientes que contratam os serviços da AUGE percebemos que a sua maioria é composta por prefeituras dos mais diferentes rincões do Brasil que possuem parceria com o IAS. Algumas se encontram listadas com a abreviatura "IAS" (Instituto Ayrton Senna) antecedendo o restante do nome da prefeitura (exemplo: IAS-Prefeitura Municipal de...), enquanto que outras figuram sem essa sigla precedendo o nome da prefeitura-cliente (exemplo: Prefeitura Municipal de Santarém). Em setembro de 2012, encontramos registrados no site da AUGE que havia 244 (duzentos e quarenta e quatro) prefeituras-clientes cujo registro estava precedido pela abreviatura "IAS". A Prefeitura de Santarém, por sua vez, também consta nesse site, porém sem o termo IAS escrito antes da nomenclatura do órgão público, mas sabemos, por meio do trabalho de campo, que a PMS possui parceria com o IAS que impôs a contratação da agência AUGE, logo se trata de um serviço que tem relação com o Instituto Ayrton Senna, mesmo não havendo a indicação da abreviatura antecedendo o nome da prefeitura. Há ainda outros nomes de prefeituras se

encontram escritos da mesma forma de registro no site. Quando incluímos essas prefeituras o número sobe para 307 (trezentas e sete) prefeituras-clientes.

Retomaremos a discussão sobre o número de prefeituras mais adiante, agora vejamos os termos do Contrato de Prestação de Serviços celebrado entre a AUGE Tecnologia e Sistemas e a Prefeitura Municipal de Santarém – PA:

> **A. AUGE TECNOLOGIA E SISTEMAS LTDA.,** pessoa jurídica de Direito Privado, com sede na Capital do Estado de Minas Gerais, a Av. Raja Gabaglia, 1686, 7º andar, Bairro Gutierrez, CEP 30441-194, inscrita no CNPJ./MF. sob o n° 00.830.482/0001-07 e inscrição Estadual n.° 062.737.04200-77, neste ato representada na forma de seu Estatuto Social, doravante designada simplesmente "CONTRATADA", e
> **B. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO,** com sede a Av. Rui Barbosa, nº 1491, Bairro Aldeia - Santarém - PA, CEP 68040-030 inscrita no CNPJ./MF. sob o n° 05.182.233/0010-67, neste ato representada por seu representante legal, doravante designada simplesmente "CONTRATANTE",
> Têm entre si justo e firmado celebrar este Contrato de Concessão de Uso de Licença de Software e Outras Avenças, doravante denominado simplesmente "Contrato", que se regerá pelas cláusulas e condições a seguir descritas:
> **CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO**
> Constituem objetos do presente Contrato:
> 1.1. Concessão do direito de uso de licença do software **SIASI - GP: SISTEMA INSTITUTO AYRTON SIENNA DE INFORMAÇÕES - GESTÃO DE PROGRAMAS** doravante denominado simplesmente **"SISTEMA",** cuja descrição e especificação encontram-se no Anexo I.
> 1.2. Prestação de serviços de manutenção do SISTEMA.
> 1.3. Prestação de serviços de suporte técnico a operação do SISTEMA.

Na cláusula primeira, chama nossa atenção o fato de que a redação do contrato dá a entender que a AUGE é a detentora dos direitos do Programam Instituto Ayrton Senna de Informações e que está fazendo a concessão deste para a Prefeitura. Aguçou nossa atenção pelo fato de no Instrumento Particular de Parceria a Prefeitura ser proibido o uso da imagem e/ou do nome homônimo do piloto em qualquer ocasião, mas não é o que acontece em relação à AUGE que, mesmo sendo outra empresa, parece ter os direitos e permissão para utilizar o nome, o que para a Prefeitura é proibido.

Vejamos a continuação do documento:

> **CLÁUSULA SEGUNDA - DOS DIREITOS DE PROPRIEDADE INTELECTUAL E TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**
> 2.1. SISTEMA, objeto deste Contrato, e de autoria e propriedade intelectual única e exclusiva da CONTRATADA, estando assegurados e resguardados seus direitos, a todo tempo, mesmo após a eventual rescisão deste, seus anexos ou aditivos.

Esta afirmação, na letra do contrato, pode ser indicativa de uma ligação muito mais umbilical do que se poderia imaginar anteriormente. O texto dá a entender que essa agência é a proprietária desenvolvedora do software que tem o nome homônimo ao do piloto. Não precisa ser um grande consultor para saber que, pelas regras de mercado na sociedade capitalista, uma empresa não usaria um nome desses como marca sem, no mínimo, haver um acordo financeiro envolvido. Continuando:

> 2.2. Em hipótese alguma, a CONTRATANTE e/ou suas Secretarias, departamentos, indivíduos ou sociedades a ela relacionados poderão exercer ou requerer o exercício de qualquer titularidade ou direito sobre a Propriedade Intelectual e/ou demais direitos de propriedade da CONTRATADA, seus fornecedores e/ou controladoras, controladas ou coligadas, nos moldes da legislação vigente.
> 2.3. As partes tratarão em estrita confidencialidade e sigilo as informações técnicas e comerciais a que tiverem acesso relativamente ao objeto do presente Contrato, não permitindo, seja por ação, seja por omissão, que quaisquer terceiros não autorizados pela CONTRATADA ou pela ***CONTRATANTE*** tenham acesso a tais informações, assim como a não utilizar, reproduzir ou divulgar referidas informações, exceto mediante autorização prévia e escrita do respectivo titular e na medida do estritamente necessário para o desempenho de suas atividades e/ou obrigações sob este Contrato e/ou seu(s) Anexo(s).

Em relação ao direito de propriedade intelectual, não vemos problema nenhum que seja celebrado um termo de comprometimento entre as partes visando preservar o mesmo, principalmente porque esse tipo de propriedade é prevista na Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 que "Altera, Atualiza e Consolida a Legislação sobre Direitos Autorais e dá Outras Providências", que pode ser facilmente encontrada registrada no site do Planalto (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm), uma vez que preservar esse direito encontra abrigo e respaldo na legislação.

O que difere muito do disposto na Cláusula 2.4 que, absurdamente, induz a Prefeitura a infringir a Lei Complementar Nº 131/2009 mais especificamente em seu Art. 48-A, quando diz os entes da Federação tem a obrigação de tornar disponível a qualquer pessoa física ou jurídica o acesso a informações referentes aos dados financeiros. Vejamos a redação deste item do Contrato:

> 2.4. Serão consideradas "Informações Confidenciais" todas e quaisquer informações e/ou dados de natureza confidencial **(incluindo, sem limitação, os termos e condições deste Contrato e todos**). Os segredos e/ou informações financeiras, operacionais, econômicas, técnicas, de engenharia ou programação, bem como demais informações comerciais ou "know-how" e quaisquer cópias ou registros dos

> mesmos, orais ou escritos, contidos em qualquer meio físico, que tenham sido direta ou indiretamente fornecidos ou divulgados por qualquer das Partes a outra Parte sob ou em função deste Contrato [grifo nosso].
> 2.5. Cada uma das Partes concorda e se compromete, no caso de rescisão do presente Contrato, a manter em sigilo de todas e quaisquer informações de cunho confidencial a que tenha acesso (incluindo segredos de comércio e informações de valor comercial) e a não revelá-las a terceiros.

O interessante aqui é que para preservar seus direitos autorais a AUGE se vale da legislação em vigor, mas achincalha a mesma quando faz a exigência que a Prefeitura Municipal de Santarém mantenha como confidencialidade as informações financeiras, o que afronta de modo irremediável a chamada Lei da Transparência de 2009 e vejamos que não estamos falando de um Contrato caduco, mas muito pelo contrário, haja vista que foi assinado em 2012.

Vamos acompanhar as demais cláusulas do Contrato em análise com a descrição das obrigações e também dos direitos da AUGE:

> **CLÁUSULA TERCEIRA DAS OBRIGAÇÕOES E DIREITOS DA CONTRATADA**
> 3.1. Envidar todos os esforços para a correção de eventuais falhas ou defeitos efetivamente comprovados pela **CONTRATANTE** junto a **CONTRATADA** quanto ao: uso regular do **SISTEMA**, o qual deverá funcionar substancialmente de acordo com o fim a que se destina, conforme descrito na documentação que o acompanha.
> 3.2. Recuperar falhas ocorridas, arcando com todos os custos de reparo quando tais falhas forem de sua responsabilidade exclusiva, e não forem causadas por culpa da **CONTRATANTE**, respeitado o disposto no item 5.3.

Esta parte do texto faz alusão que determinados problemas se forem identificados como problemas relacionados à operação do software por parte de servidores da Prefeitura, estes serão resolvidos mediante cobrança por meio de Nota Fiscal Fatura de Prestação de Serviços a serem quitadas por meio de boletos bancários, pois é sobre isso que se refere o item 5.3. Chamamos a atenção neste item que a empresa técnica AUGE não paga nenhum funcionário para atuar na SEMED, porque de acordo com o IPP/2005 todos os funcionários que inserem dados e lidam diretamente com o *software* SIASI são todos funcionários públicos municipais de responsabilidade da Prefeitura.

O texto do Contrato prossegue com a descrição direcionada mais especificamente para os tipos de suporte:

> 3.3. Manter o **SISTEMA** em versão sempre atualizada e compatível com a legislação em vigor.
> 3.4. Assegurar à CONTRATANTE a disponibilização de novas versões do SISTEMA, na medida em que houver atualização ou aperfeiçoamento do mesmo.
> 3.5. Fornecer à CONTRATANTE suporte técnico à operação do SISTEMA, nas seguintes modalidades:
> 3.5.1. Suporte Técnico Remoto - considera-se Suporte Técnico Remoto aquele que é prestado por telefone, fax, e-mail (correio eletrônico), Internet e meios afins, sem que seja necessário o deslocamento de um técnico especialista ao local de onde está sendo solicitado.
> 3.5.2. Suporte Técnico On Site - considera-se Suporte Técnico On Site aquele para o qual é necessário o deslocamento de um técnico especialista ao local de onde está sendo solicitado. Neste caso o custo das horas técnicas, acrescido de despesas com transporte, hospedagem e alimentação do técnico será de responsabilidade da **CONTRATANTE,** conforme estipulado na Cláusula Quinta deste Contrato.
> 3.6. Emitir a Nota Fiscal Fatura para Cobrança de Provimento de Serviços, conforme estipulado na Cláusula Quinta deste Contrato.

Pela descrição pode-se depreender que a maioria dos casos envolvendo a o suporte pode ser realizada a distância pela empresa, mas também pode ocorrer atividades que requisite ônus para a SEMED quando houver necessidade de pagamento dos serviços com o deslocamento de algum técnico para o local onde for solicitado – no caso para a cidade de Santarém – PA.

O texto do Contrato segue com a descrição das obrigações e direitos da Secretaria Municipal de Educação:

> **CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES E DIREITOS DA CONTRATANTE:**
> 4.1. Utilizar o **SISTEMA** segundo as instruções e especificações que constam do mesmo.
> 4.2. Não conceder seu direito de uso, comercializar, ceder, doar, alugar, vender ou de forma alguma transferir a quaisquer terceiros o **SISTEMA**, no todo ou em parte, sob pena das sanções legais cabíveis.
> 4.3. Utilizar os serviços contratados, exclusivamente para os fins especificados neste Contrato, e em seus Anexos.
> 4.4. Comunicar a **CONTRATADA,** o mais breve possível, quaisquer anormalidades observadas nos serviços de suporte e/ou manutenção, para que essa possa regularizá-los no menor prazo possível.
> 4.5. Comunicar por escrito a **CONTRATADA**, o mais breve possível, quaisquer falhas ou defeitos detectados no uso regular do **SISTEMA.**
> 4.6. Efetuar os pagamentos devidos pela concessão do direito de uso de licença do **SISTEMA**, e pela prestação dos serviços de suporte e/ou manutenção, de acordo com o previsto na Cláusula Quinta deste Contrato.
> 4.7. Arcar com os custos de horas técnicas, juntamente com as despesas de viagem, hospedagem e alimentação do técnico, previamente avençados decorrentes de serviços a serem prestados na modalidade Suporte On Site, descrito na Cláusula 3.5.2. deste Contrato.

A cláusula com a descrição das obrigações e direitos da SEMED parece dar mais ênfase para as primeiras estando o direito minorado e no singular, já que consiste em poder utilizar o SISTEMA enquanto que os outros seis pontos referem-se às obrigações da contratante, principalmente as relacionadas aos custos financeiros. Ressaltando que, segundo o item 5.2, além do valor de R$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais – pois o valor é cobrado por hora a R$ 75,00 cada) por diária, há ainda estes encargos adicionais com a viagem, a alimentação e a hospedagem do técnico que vier designado pela AUGE a Santarém – PA.

Vejamos agora, a cláusula que trata do pagamento aos serviços da AUGE:

> **CLÁUSULA QUINTA - DOS PREÇOS E CONDIÇÕES DE PAGAMNTO**
> 5.1. Pela concessão do direito de uso de licença do SISTEMA, e pelos serviços de suporte e/ou manutenção prestados, objetos do presente Contrato, a CONTRATANTE pagará a CONTRATADA, através de parcela única e à vista, o valor de R$8.000,00 (oito mil reais) conforme proposta - Anexo I, para atender até 42.800 (quarenta e dois mil e oitocentos) alunos.

No ponto 5.1, da Cláusula Quinta, é possível perceber que há uma diferença quando comparamos os Contratos de 2011 e 2012. No contrato de 2011, logo ao final da descrição do valor pecuniário, aparece a frase: "tendo o contrato a duração de 01/01/2011 a 31/12/2011". Já neste de 2012 essa delimitação temporal desaparece muito embora esteja registrada na cláusula décima segunda.

> 5.2. A CONTRATANTE pagará pelos serviços prestados na modalidade Suporte On Site, descrito na Cláusula 3.5.2., o valor de R$ 75,00 (setenta e cinco reais) referentes a cada hora técnica discriminada no Relatório de Atendimento ao Cliente - RAC, Anexo II, juntamente com as despesas decorrentes de transporte, hospedagem e alimentação do técnico. O pagamento deverá ser efetuado até 7 (sete) dias após a apresentação da Nota Fiscal.
> 5.3. Todos os valores serão cobrados através de Nota Fiscal Fatura de Prestação de Serviços e pagas através de boleto bancário.
> 5.4. Os impostos e taxas incidentes sobre os serviços pagos pela CONTRATANTE a CONTRATADA serão de exclusiva responsabilidade desta ultima, encargos já inclusos no valor acima mencionado.

Um ponto aqui chama nossa atenção de imediato: a Cláusula Quinta diz que a Empresa receberá parcela única de R$8.000,00 (oito mil reais) para atender até 42.800 (quarenta e dois mil e oitocentos) alunos. Porém segundo dados oficiais da própria SEMED,

em 2012, havia 61.633 (sessenta e um mil seiscentos e trinta e três) alunos matriculados em Santarém. Não sabemos o que tem ocorrido com os 18.833 (dezoito mil oitocentos e trinta e três) alunos que não são incluídos pelo Contrato. Perguntamos ao Secretário de Educação, que ocupou o cargo ao final do governo, mas não deu esclarecimentos. Esses estudantes podem ficar desassistidos e estar sendo omitidos do Sistema do IAS. Mas também, como não foi respondido pelo secretário, fica a dúvida se há possibilidade de estar havendo pagamento "por fora" para que seja monitorado esse quantitativo marginalizado pelo contrato, que não é irrelevante não, muito pelo contrário, pois são quase 19.000 (dezenove mil) estudantes, porém quem poderia dar essa informação se omitiu de prestar esse esclarecimento público que é a SEMED.

Ainda em relação ao pagamento à agência terceira, é importante fazer o registro de que, mesmo estando em vigor a Lei da Transparência (Lei complementar Nº 131, de 27 de maio de 2009), tem sido difícil conseguir transparência na administração dos recursos públicos da SEMED, o que é obstaculizado pelos gestores dessa Secretaria. Importante lembrar que nossa pesquisa não está focada no financiamento da educação, mas como a parceria com o IAS envolve repasse de recursos pecuniários para uma empresa que desenvolveu e gerencia o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI, surgiu o interesse em saber o montante de recursos públicos que está sendo repassado nesse serviço terceirizado no setor educacional – e não somente o interesse como o direito já que essas informações deveriam estar disponíveis ao público. O que demonstra o caráter pouco afeito à gestão democrática por parte dos gestores que capitanearam a SEMED nesses governos que estamos investigando.

No caso aqui referido, percebemos obstáculos para conseguir tais informações, mormente, quando fizemos a requisição de informações sobre os repasses financeiros feitos no âmbito da parceria com o Instituto Ayrton Senna. É importante esclarecer que temos o entendimento que pelos termos constantes no instrumento jurídico assinado pelo IAS, por meio do Instrumento Particular de Parceria Nº 1239/2005, o Instituto Ayrton Senna não recebe dinheiro diretamente, o que não o impede de alinhavar durante todo esse documento a imposição/indicação, de modo contumaz, para contratação dessa empresa cujo contrato está sendo objeto de nossa análise.

Acreditamos que a falta de transparência na gestão desses repasses possivelmente também esteja relacionada ao que está disposto na "CLÁUSULA SEGUNDA - Dos Direitos de Propriedade Intelectual e Termo de Confidencialidade" em que diz que ninguém fora do âmbito da parceria pode ter acesso a informações sobre o contrato e nem mesmo ver o

Contrato que estabelece a prestação de serviços pela agência AUGE para a SEMED, já que ele é considerado "confidencial".

De tudo isso, o que nos deixou mais perplexos é que, os gestores e coordenadores da SEMED assinaram o contrato em 01 de janeiro de 2012, sendo que desde 2009 existe e está em vigor a Lei Complementar Nº 131/2009. Apesar disso, a SEMED assinou tal contrato que contém essa cláusula esdrúxula e, pior do que isso, tem levado à risca, ao arrepio da legislação vigente, tal confidencialidade que não deveria existir no serviço público, o que é lamentável, pois o servidor público pode descumprir uma ordem que não esteja amparada na legislação.

Recebemos o Ofício 1276/2012 – GAB/SEMED assinado pelo Secretário de Educação, em 03 de novembro de 2012, que foi redigido em resposta ao nosso Ofício 009/2012, de 20 de setembro de 2012, que foi encaminhado à SEMED requerendo, dentre outras informações, o montante total de repasses financeiros feitos a Agência AUGE de 2005 a 2012. Neste Ofício 1276/2012 – GAB/SEMED há apenas a menção de que haveria uma cópia comprobatória desses repasses em anexo. Entretanto, isso apenas estava registrado no texto do Ofício, mas a cópia não foi anexada ao mesmo. O que estamos dizendo é que o Ofício (1276) da SEMED menciona a cópia desse exercício financeiro como se ela estivesse em anexo, porém, quando fomos analisar as cópias constantes que foram repassadas nos pareceu tratar-se de um estratagema ardiloso, pois, em verdade, apenas se anunciou que se informaria – para constar como se estivesse seguindo o que preconiza a legislação e como se demonstrasse uma postura análoga a de gestores públicos responsáveis, que seguem o princípio da transparência, sem, contudo, colocar esse comprovante dando publicidade a esse repasse. O que afronta ainda outros princípios que é o da Ética no Serviço Público e ainda a "presunção de veracidade" emitida no documento público citado.

Além da omissão sobre as informações financeiras que dizem respeito aos repasses para a empresa AUGE Tecnologia e Serviços, a SEMED também optou por não fornecer as cópias dos empenhos liberados para a Editora Global cujos livros de autoria do Instituto Ayrton Senna foram comprados pelo município de Santarém – PA. Trata-se dos livros do chamado "Kit Leitura" que são livros de literatura que possuem em suas capas o timbre do Instituto Ayrton Senna e que são publicados pela Editora Global. De acordo com as informações repassadas pelo Setor de Prestação de Contas (sem, contudo, ter sido permitido que tivéssemos acesso às cópias comprobatórias) em 26 de junho de 2012, a Editora Global recebeu por conta da aquisição desses livros R$ 57.400,00 (cinquenta e sete mil e quatrocentos reais) no ano de 2005; R$ 96.400,00 (noventa e seis mil e quatrocentos reais) no

ano de 2006; em 2008 recebeu o montante de R$ 13.260,00 (treze mil duzentos e sessenta reais); e em 2012 R$ 7.365,00 (sete mil trezentos e sessenta e cinco reais).

Em conversa informal com o Secretário que esteve à frente da Secretaria entre Julho e Novembro de 2012, no dia em que deixou as atribuições do cargo (21/11/2012), e que assinou o documento, o mesmo informou que não havia considerado de bom alvitre "entregar o documento, pois o mesmo não estava assinado" e por isso resolveu retirar a cópia dos anexos que foi encaminhado junto com o Ofício 1276 – GAB/SEMED já que esses repasses não haviam sido autorizados por ele. Segundo ele houve falha de sua assessoria que não redigiu novo texto pra esse Ofício retirando a informação enganosa que se encontra no mesmo. O ex-Secretário esclareceu que em nenhum momento havia a intenção de cometer nenhum tipo de ato que pudesse ser contra os princípios do serviço público e que em nenhum momento teve a intenção de infringir nenhuma regra. Entretanto, mesmo com esses esclarecimentos, nessa atitude ainda reside outro problema: não estávamos requerendo informações cujos empenhos foram na sua gestão, e mesmo que fosse, pois a grande questão aqui é esclarecer que a administração pública é impessoal. Uma vez estando à frente do órgão público, é seu dever prestar informações dos atos administrativos praticados pela Secretaria, uma vez que isso possui amparo na legislação.

O que consideramos mais grave é que a relação de documentos listada como se estivessem anexadas no Ofício 1276/2005 dá a entender que houve a publicidade do extrato financeiro de tais empenhos, quando em verdade não foi isso que ocorreu. Isso é comprometedor no sentido em que consideramos que um funcionário público, ao assinar um documento público, como um Ofício, está emitindo uma presunção de veracidade ao documento, em que está atestando que aquela informação veiculada no mesmo, pelos princípios que regem o serviço público, possui veracidade. O grave é que apesar disso, é que a informação descrita nele sobre os extratos financeiros, que deveriam estar em anexo, é inverossímil, mas está sendo veiculada como verdade. Outra coisa que chama atenção nessa ação que consideramos, no mínimo, estranha, para não dizer absurda, é tentar justificar esse ato deliberado de contrariar a Lei da Transparência omitindo os valores financeiros repassados pela SEMED à Agência Técnica em questão.

Como já mencionamos anteriormente, nossa intenção não é fazer uma análise contábil, do ponto de vista do financiamento da educação, mas observar a postura dos gestores em relação a isso. Assim, não foi possível saber o montante de recursos públicos repassados para a agência técnica, sobretudo, porque os valores referentes ao suporte On Site não são fixos e

dependem do número de solicitação e de deslocamento do técnico e do número de horas que ele passa em Santarém para resolver o problema que demandou a sua solicitação.

Todavia um cálculo básico é possível fazer de antemão baseado no valor da hora descrita no contrato: fora as despesas com viagem, hospedagem e alimentação que são pagas pela Prefeitura, a diária de um técnico da AUGE custa 1.800,00 (mil e oitocentos reais). Não sabemos em quantas ocasiões foram requeridos esses serviços durante esses oito anos de vigência do contrato no governo Maria I e II (2005 a 2012) e tampouco sabemos quanto foi gasto com esse tipo de despesa na época do governo anterior (1997 a 2004).

Procuramos também a presidente da Comissão de Educação da Câmara, na pessoa da vereadora Marcela Tolentino, no início do ano de 2012, quando inquirimos sobre esses repasses pecuniários e demais informações sobre a parceria entre a PMS e o IAS. Para nossa surpresa ela não tinha nenhum conhecimento que pudesse responder a essas perguntas que constaram no Ofício Nº 02/2012 encaminhado à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Santarém – PA. Porém, a presidente da Comissão disse que solicitaria essas informações junto à SEMED. Isso nos pareceu um pouco descompassado porque transpareceu estar em dissonância com o que diz o Art. 31 da Constituição Federal de 1988:

> Art. 31. A fiscalização do Município será exercida pelo Poder Legislativo Municipal, mediante controle externo, e pelos sistemas de controle interno do Poder Executivo Municipal, na forma da lei.
> § 1º - O controle externo da Câmara Municipal será exercido com o auxílio dos Tribunais de Contas dos Estados ou do Município ou dos Conselhos ou Tribunais de Contas dos Municípios, onde houver.
> § 2º - O parecer prévio, emitido pelo órgão competente sobre as contas que o Prefeito deve anualmente prestar, só deixará de prevalecer por decisão de dois terços dos membros da Câmara Municipal.
> § 3º - As contas dos Municípios ficarão, durante sessenta dias, anualmente, à disposição de qualquer contribuinte, para exame e apreciação, o qual poderá questionar-lhes a legitimidade, nos termos da lei.
> § 4º - É vedada a criação de Tribunais, Conselhos ou órgãos de Contas Municipais. (Art. 31 da Constituição Federal de 1988).

Pelo que preconiza a legislação da Republica Federativa do Brasil expressa na Constituição de 1988 podemos depreender que cabe ao vereador o papel de fiscalizar as ações do executivo e, nesse sentido, à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Santarém, por extensão, caberia ter uma preocupação especial com as receitas do setor educacional já que é sobre as demandas desse setor que a Comissão se reporta.

A resposta ao pleito que a presidente da Comissão de Educação da Câmara fez à SEMED foi motivo de renovada surpresa, pois, segundo informações da chefia de Gabinete da Secretária de Educação, em 26 de março de 2012, quando estávamos aguardando a resposta ao nosso Ofício na SEMED, a Secretária achou melhor não fazer qualquer esclarecimento porque a mesma havia achado "estranho" que no Ofício da vereadora Marcela Tolentino constasse perguntas parecidas com as do Ofício 01/2012 que encaminhamos fazendo perguntas de interesse de nossa pesquisa à SEMED. Ao procurar a vereadora para saber mais informações sobre esse imbróglio fomos informados que seria melhor ir à SEMED e que lá poderíamos obter as informações que solicitamos.

Isso demonstra cabalmente que a Comissão de Educação da Câmara não está desempenhando seu papel de órgão fiscalizador dos atos executivos no setor educacional, pois do contrário a Comissão teria todos os dados tabulados, sob controle, podendo celeremente emitir relatório com as informações solicitadas, o que efetivamente não aconteceu. Contudo, ainda precisamos fazer mais uma ponderação a esse respeito: desconhecer totalmente as ações que envolvem os recursos públicos do setor de sua alçada torna diminuta uma importante função dessa Comissão.

Em nenhum momento, porém, estamos afirmando que os atos do executivo são desprovidos de probidade, não se trata disso, e nem esse é o objetivo de nossa pesquisa, mesmo porque não integramos nenhum órgão de fiscalização, porém precisamos registrar o que encontramos durante o trabalho de campo, pois nos interessa verificar a prática do governo em relação à gestão democrática que pressupõe, segundo Santos (2009), a garantia da execução das políticas auxiliadas pela sociedade, controle social permanente, de forma pública, transparente e ética. Neste sentido, transparência e, consequente, respeito à Lei Complementar Nº 131, art. 48-A, não encontramos nesse órgão público.

Exatamente por causa de situações análogas a essa, que não se repetiram poucas vezes durante nosso trabalho de campo, que estamos registrando o que ficou flagrante, baseado no nosso contato com a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Santarém, no que se refere à fiscalização do setor educacional, o papel do vereador não está sendo cumprido a contento como preconiza a legislação federal, pois do contrário o desenlace que mencionamos teria sido diferente. Posteriormente obtivemos a informação de que nesse período (durante o ano de 2012), em que procuramos a Comissão de Educação da Câmara, a vereadora que a presidia estava no exercício da função de líder do governo e essa situação, inequivocamente, tornou minorada a sua autonomia em relação aos atos do executivo, o que lamentavelmente compromete a fiscalização.

Tentando compreender essa situação com que nos deparamos em Santarém, com a preocupação de não incorrer em nenhum tipo de julgamento abjeto, pensamos da possibilidade de ter havido a ocorrência de um duplo lapso entre os agentes públicos que acabamos de descrever, pois a partir de suas ações transpareceu que a Secretária de Educação possivelmente desconhecia o papel de fiscalizador do poder legislativo e quanto aos vereadores que integram a Comissão de Educação da Câmara podem ter descurado dessa situação por falta de atenção ao seu papel constitucional e, sobretudo, em ambos, pareceu haver um desconhecimento acentuado sobre o papel da Câmara Municipal definido na Constituição Federal do Brasil.

Aliás, a SEMED é contumaz em omitir informações. Outro indicativo vem ocorrendo sistematicamente em sua relação com o Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Pública Municipal de Santarém – Sinprosan que vem solicitando, desde 2009, informações sobre o número de temporários lotados na SEMED para saber o motivo pelo qual o governo Maria do Carmo não convoca os concursados que foram aprovados no concurso público do Edital 1-2008. A SEMED nunca prestou qualquer esclarecimento, e por causa disso, já nos últimos meses de governo (2012), o Sinprosan acionou a justiça e o ministério público para conseguir alguma informação desse órgão que é público, mas tem sido tratado como privado durante os dois governos que passaram pela prefeitura de Santarém nos últimos dezesseis anos.

A assessoria jurídica do Sindicato está sempre atenta aos direitos dos trabalhadores e tem tentado buscado dialogar com a Prefeitura sobre a situação dos temporários. Quando foi realizado o concurso de 2008, o Edital do Concurso previa apenas 114 vagas para professor de Educação Infantil. O problema segundo relata a diretoria do Sindicato é que o governo não quis resolver o problema, pois havia cerca de 250 professores temporários na educação infantil e as vagas disponibilizadas no concurso não correspondia a real necessidade que o edital apontava. Outro problema apontado pelo Sindicato é que, além do número de vagas ser inferior à necessidade, os professores das UMEIs somente poderiam trabalhar 150 horas, pois isso estava previsto no edital do concurso e não poderiam atuar nas demais unidades educacionais do municípios. Assim seria mais um estratagema para o governo manter o número elevado de temporários que em muitos casos foram apadrinhados politicamente, recusando-se a fazer a substituição desses por servidores aprovados e classificados no concurso público de 2008 e recusando-se a dialogar com o Sindicato dos professores sobre essa situação que envolve muitos professores temporários que foram aprovados no concurso, mas que a Prefeitura insiste em não chamar para tomarem posse de seus cargos públicos.

Inclusive, de acordo com a assessoria jurídica do Sinprosan, com omissão de informações por parte do poder público.

Como visto, a prática da transparência tem sido tão escassa na gestão do governo capitaneado pela prefeita Maria do Carmo Martins em Santarém que o Sinprosan teve de recorrer à justiça para obter informações que há três anos vinham sendo negadas sobre os temporários lotados no setor educacional, como se essas informações não fossem públicas. Em 24 de maio de 2012 o Assessor Jurídico do SINPROSAN impetrou um Mandado de Segurança com Pedido Liminar para que o poder público prestasse essas informações. Isto gerou o Processo: 0004209-72.2012.814.0051, na Secretaria da 8ª Vara Civil de Santarém. O pedido do SINPROSAN dizia:

> 6. Pedido:
> Ante o exposto requer a Vossa Excelência,
> a) ***Liminarmente***, determine à autoridade coatora que forneça ao impetrante, em prazo fixado, lista dos candidatos convocados não-habilitados e daqueles que mesmo habilitados não tomaram posse nos cargos, com discriminação dos respectivos cargos, ou que renunciaram ao cargo, sob pena de multa diária de R$5.000,00 (cinco mil reais) até o devido cumprimento da ordem liminar, com valor convertido para o sindicato impetrante;
> b) ***Liminarmente***, determine à autoridade impetrada que forneça ao impetrante, em prazo fixado, lista completa de servidores temporários da municipalidade lotados na Secretaria Municipal de Educação de Santarém, sob pena de multa diária de R$5.000,00 (cinco mil reais) até o devido cumprimento da ordem liminar, com valor convertido para o sindicato impetrante;
> c) Mande notificar o impetrado para, querendo, apresentar informações no prazo legal, sob a pena de confissão e revelia;
> d) Mande cientificar o Município de Santarém, para os efeitos da Lei 12.016/2009;
> e) Conceda integralmente a ordem pleiteada para determinar ao impetrado que forneça lista dos candidatos convocados não-habilitados e daqueles que mesmo habilitados não tomaram posse nos cargos, ou que renunciam ao cargo, com discriminação dos respectivos cargos;
> f) Conceda integralmente a ordem pleiteada para determinar ao impetrado que forneça ao impetrante lista completa de servidores temporários da municipalidade lotados na Secretaria Municipal de Educação de Santarém;
> g) Mandar intimar o representante do Ministério Público para manifestação (Mandado de Segurança com Pedido Liminar, Assessoria Jurídica do Sinprosan, 24 de maio de 2012).

Em 09 de agosto de 2012, sob o Protocolo 2012.01861468-45, o Procurador Jurídico do Município, representando o Impetrado Secretário de Administração, em sua "Conclusão" alegou que:

> Diante das preliminares [...] arguidas de *carência de ação*, *ilegitimidade ativa*, *inexistência de direito líquido e certo e remédio jurídico inadequado a ser a ser tutelado por habeas data*, não merece prosperar o Mandato de Segurança impetrado pelo SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM – SINPROSAN devendo ser **extinto presente processo sem resolução de mérito** nos termos do art. 267, VI, do CPC c/c art. 5º, inciso LXIX da CF/88 (Procuradoria Jurídica do Município de Santarém, 09 de agosto de 2012).

O Juiz de Direito Rafael Grehs, em 04 de outubro de 2012, proferiu a Sentença – Nº: 20120239056368 na qual consta o seguinte Dispositivo:

> Diante do exposto, e por tudo mais que dos autos consta, julgo procedente o pedido para conceder a segurança pretendida pelo impetrante, a fim de que lhe seja assegurado o pleno direito de obter as informações descritas à fl. 07, nos itens A e B, devendo a autoridade impetrada fornecer-lhes referida documentação no prazo de quinze dias, sob pena de multa diária de R$500,00 (quinhentos reais), nos termos do art. 461, 4º, do Código de Processo Civil. Por conseguinte, julgo, julgo extinto o processo com resolução de mérito, conforme o art. 269, I, do CPC (Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Sentença – Nº: 20120239056368).

Mas mesmo assim, de acordo com o advogado Gleydson Pontes, assessor jurídico do Sinprosan, a Prefeitura pediu para que o prazo fosse procrastinado e quando forneceu a informação (no mês de dezembro de 2012) não atendeu ao pedido do Sindicato – mandando um calhamaço de páginas com os nomes de todos os servidores município sem a discriminação da situação funcional. Diante disso o assessor jurídico acionou o Ministério Público e iniciou procedimentos para o pedido de prisão do Secretário, ocasião em que obteve as informações já nas duas últimas semanas de dezembro de 2012, quando o governo já estava acabando.

O Sindicato ter tido acesso às informações somente por meio jurídico é mais um dos indícios que nos faz perceber que em relação à transparência a administração da Prefeitura de Santarém se distancia de uma gestão democrática, pois para fornecer informações públicas somente o faz por força de decisão judicial, o que não se coaduna com uma prática transparente na gestão da coisa pública.

Continuando a discussão sobre o contrato de prestação de serviços. A Cláusula Sexta trata das condições de reajuste dos valores dos serviços prestados pela agência técnica:

> **CLÁUSULA SEXTA - DAS CONDIÇÕES DE REAJUSTE**
> 6.1. As Partes elegem, desde já, o IGPM (Índice Geral de Preços) da Fundação Getúlio Vargas, como índice de atualização, aplicável aos preços contratados, a cada 12 (doze) meses, a contar da data de assinatura do Contrato. Na falta deste índice ou, se permitido por lei ou por decisão judicial, será aplicado como forma de reajuste qualquer outro índice oficial que mais eficientemente elida os efeitos inflacionários da moeda corrente nacional.
> 6.2. Quando aplicável, e na hipótese de atraso ou ausência de publicação do índice aplicável, a CONTRATADA emitirá as faturas usando o último índice publicado. Imediatamente após a publicação seguinte do referido índice a CONTRATADA emitirá os títulos para o pagamento pela CONTRATANTE da diferença entre o valor já cobrado e os valores efetivamente devidos.
> 63. Em ocorrendo fatos ou atos que possam prejudicar o equilíbrio econômico financeiro do Contrato (inclusive impossibilidade de reajustamento adequado em razão de desvalorização da moeda ou aumento de custos), a CONTRATADA poderá negociar novos valores estimados na proposta e a CONTRATANTE concorda desde já em avaliar a proposta de reajuste, desde que esclarecida a fórmula de cálculo utilizada para a atualização, a fim de evitar qualquer perda de natureza econômica, financeira ou outra. Em nenhum caso a CONTRATADA será obrigada a subsidiar ou fornecer os serviços por valor inferior ao custo, principalmente se o desequilíbrio contratual resultar de evento posterior à assinatura deste Contrato e fora do controle das partes.

Pelo que foi assinado nesta Cláusula, dado o nível de permissibilidade do texto, parece haver a possibilidade da empresa efetivar reajustes de seus serviços sem a necessidade da fixação dos valores na letra do contrato. A SEMED, por sua vez, ao assinar estes termos, está condicionada a pagar pela alegação da empresa desde que a mesma apresente uma justificativa plausível para o reajuste a ser cobrado. O texto é inequívoco e não deixa nenhuma possibilidade para que o poder público se recuse a efetuar o pagamento do que for orçado na "nota extra" que pode ser apresentada pela agência técnica. Aqui percebemos uma semelhança entre o contrato celebrado com a AUGE e o IPP/2005 do IAS, que vimos anteriormente nesse texto: em ambos os instrumentos jurídicos os termos são totalmente favoráveis à agencia terceira e desfavoráveis ao poder público que aparece sempre com muito mais obrigações do que direitos no âmbito de tais parcerias – mesmo quando paga por serviços está sujeito às regras dos terceiros.

Aliás, o valor oficialmente contratado parece ter sido estrategicamente fixado para estar de acordo com a exceção amparada na legislação com a "dispensa de licitação". Transpareceu, por meio desse estratagema, que se garantiu dentro da lei a contratação da empresa indicada pelo IAS. Dizemos isso baseado no Anexo I, do Contrato que foi assinado em 06 de janeiro de 2011, pois nessa parte do documento se encontra a chamada "proposta comercial" da AUGE para prestar o serviço de "seção de direito de uso e manutenção mensal do SIASI – GP: Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – Gestão de Programas" para

“12 meses” de atividade gerencial. Nesta proposta podemos ler que o “Valor base” é de “R$117.205,20” (cento e dezessete mil duzentos e cinco reais e vinte centavos), mas a empresa dá um desconto de 109.205,20 (cento e nove mil duzentos e cinco reais e vinte centavos), ficando o “Valor c/ desconto” (sic) em R$8.000,00 (oito mil reais) que, coincidentemente, é ó mesmo valor permite pela legislação quando se contrata serviços utilizando a “inexigibilidade de licitação” como constantes nos artigos 17, 23 e 24 da Lei 8.666/1993, conforme a Figura 25 a seguir:

ANEXO I

Belo Horizonte, 06 de janeiro de 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM
A/ C: Sra. Marilza Serique dos Santos

Apresentamos a seguir nossa proposta comercial para seção de direito de uso e manutenção mensal do SIASI–GP: Sistema Instituto Ayrton Senna de formações – Gestão de Programas.

PRODUTO / SERVIÇO	VALOR TOTAL - 12 MESES (R$)
Valor mensal para atender até 42.000 (quarenta dois mil) alunos.	Valor base 117.205,20 Desconto 109.205,20 **Valor c/ desconto 8.000,00**

OBS :

1. O valor com desconto refere-se a disponibilização do sistema para o ano de 2011.
2. O pagamento deverá ser efetuado em parcela única à vista.

Atenciosamente,

[redacted]

Antônio Geraldo Mota
Auge Tecnologia & Sistemas Ltda.

Figura 25: Anexo I do Contrato de prestação de serviços com a empresa AUGE Tecnologia e Serviços.
Fonte: Digitalizado da cópia do Contrato obtida na SEMED. Tarja editada para não expor a assinatura.

Isso nos parece um estratagema para formalizar a contratação do serviço, sendo que as condições de reajuste e a possibilidade de realização do “suporte On Site” sinalizam a possibilidade para que o valor real a ser pago para a empresa extrapole os oito mil reais fixados na estratégia inicial. Essa estratégia nos parece um artifício utilizado para que a empresa receba dinheiro público sem participar do processo de licitação.

Mencionamos o Anexo I do Contrato de 2011 porque, por algum motivo que desconhecemos, a SEMED não forneceu os Anexos do Contrato de 2012 na cópia que disponibilizou para a nossa pesquisa. Afora esse detalhe, percebemos que, no texto, há outra

diferença entre os dois contratos: no de 2011 o serviço havia sido prestado para monitorar 42.000 (quarenta e dois mil) alunos enquanto que no de 2012 o monitoramento foi firmado para atender a 42.800 (quarenta e dois mil e oitocentos) estudantes da rede municipal de ensino de Santarém – fato já discutido anteriormente.

Passemos então para a Cláusula sétima sobre inadimplência:

> **CLÁUSULA SÉTIMA - DOS ATRASOS DE PAGAMENTO**
> 7.1. A falta de pagamento de qualquer importância devida sob o presente Contrato na data de seu vencimento, implicará em multa de 2% sabre o valor em atraso, corrigidos monetariamente + 1% a.m. de juros, *pro rata die*, calculados desde a data do vencimento do respectivo documento de cobrança ate a data do efetivo pagamento.
> 7.2. O não pagamento pela CONTRATANTE, dos valores devidos sob o presente Contrato, por prazo superior a 30 (trinta) dias do respectivo vencimento, poderá determinar a suspensão da concessão do direito de uso de licença do SISTEMA, bem como a suspensão dos serviços de suporte técnico a sua operação e dos serviços de manutenção. O restabelecimento do direito de concessão de usos de licença do SISTEMA, e dos serviços retromencionados fica condicionado ao pagamento do valor em atraso, acrescido dos encargos acima previstos.
> 7.3. O atraso no pagamento pela CONTRATANTE por mais de 60 (sessenta) dias contados do vencimento da fatura emitida pela CONTRATADA, permitirá que a CONTRATADA suspenda ou rescinda este Contrato, garantindo-lhe o direito ao ressarcimento dos valores devidos e não pagos.
> 7.4. Na hipótese de rescisão contratual nos moldes do item 7.3, fica estabelecida uma multa contratual para a CONTRATADA, em quantia equivalente a 3 (três) vezes o valor mensal devido para a CONTRATANTE a época da rescisão, sem prejuízo de medidas cabíveis para indenização de eventuais perdas e danos.

Depois de verificado o que dispõe na cláusula que trata de atraso de pagamento passemos para a que dispõe sobre os termos de renúncia e rescisão:

> **CLÁUSULA OITAVA - DA DENCÚNCIA E RESCISÃO**
> 8.1. Sem prejuízo das demais obrigações e responsabilidades constantes do presente instrumento e em especial os pagamentos e penalidades aqui previstos, este Contrato terminará mediante a ocorrência de um ou mais dos seguintes:
> I. Acordo mútuo;
> II. Disposição de Lei;
> III. Falência ou insolvência de quaisquer das Partes;
> IV. Descumprimento de qualquer cláusula ou condição estipulada neste Contrato, por qualquer das Partes, observado o disposto no item 8.2 infra.
> 8.2. O presente Contrato poderá ser rescindido, a qualquer tempo, por qualquer das partes, mediante notificação judicial ou extrajudicial, caso uma delas se torne inadimplente no cumprimento de suas obrigações e desde que obrigação descumprida não seja adimplida ou implementado plano para saneamento do descumprimento no prazo de 30 (trinta) dias contados do recebimento da notificação.

> 8.3. Em caso de término ou rescisão deste Contrato, a CONTRATANTE se obriga a cessar imediatamente o uso do SISTEMA e Serviços, objetos do presente Contrato, fornecidos pela CONTRATADA.
> 8.4. As cláusulas deste Contrato que por sua natureza tenham caráter perene, especialmente as relativas a direitos de propriedade intelectual, confidencialidade e Imitação de responsabilidade sobreviverão a sua rescisão ou término.
> 8.5. Caso o presente Contrato venha a ser rescindido, as partes firmarão Termo de Rescisão, dando mútua quitação das obrigações assumidas e cumpridas neste instrumento.
> 8.6. Ao término ou rescisão do presente instrumento, cessará, de pleno direito, a concessão do direito de uso de licença do SISTEMA para a CONTRATANTE, bem como a prestação dos serviços de suporte e manutenção, objetos deste contrato.

Estes itens parecem ser comuns à situação de rescisão contratual e, por isso, passaremos à cláusula seguinte:

> **CLÁUSULA NONA - DO CASO FORTUITO E FORA MAIOR**
>
> 9.1. As partes não poderão ser responsabilizadas pelo não cumprimento de suas obrigações sob este Contrato em decorrência de casos fortuitos ou eventos de força maior que impeçam, temporariamente ou definitivamente, o cumprimento de quaisquer dessas obrigações, conforme dispõe a legislação vigente.
> 9.2. A parte que for afetada por caso fortuito ou motivo de forca maior deverá notificar a outra de imediato, das consequências do fato e do prazo estimado durante o qual estará impossibilitada de cumprir ou pelo qual será obrigada a atrasar a cumprimento de suas obrigações decorrentes deste Contrato.
> 9.3. Se a ocorrência de caso fortuito ou motivo de força maior prejudicar apenas parcialmente a execução das obrigações oriundas deste Contrato por uma das partes a parte afetada deverá cumprir as obrigações que não tiverem sido afetadas pets ocorrência de caso fortuito ou motivo de forca maior.
> 9.4. Cessados os efeitos de caso fortuito ou força maior, a parte afetada deverá, de imediato, notificar a outra para conhecimento desse fato, restabelecendo a situação original.
>
> **CLÁUSULA DÉCIMA – DAS ALTERAÇÕES CONTRATUAIS**
> 10.1. As cláusulas e condições constantes deste Contrato somente poderão ser revistas, a qualquer tempo, de comum acordo, mediante Termo Aditivo, assinado pelos representantes legais ou procuradores habilitados das Partes, de forma a mantê-lo adequado às conveniências e requisitos da prestação de serviços ora contratada.

Neste item descrito na cláusula décima, percebemos que ao assinar estes termos fica difícil para o poder público mudar as regras do contrato caso perceba, tardiamente, que elas beneficiam principalmente a empresa terceirizada. Isso porque, depois de assinado, qualquer alteração depende da concordância expressa da empresa o que, pelas regras de mercado, dificilmente ocorrerá.

> **CLÁUSULA DÉCIMA-PRIMEIRA - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**
> 11.1. Em hipótese alguma, a omissão ou tolerância de qualquer das partes em exigir o estrito cumprimento das obrigações ora contratadas ou em exercer qualquer direito decorrente deste Contrato constituirá novação, transação ou renúncia e, tampouco, afetará o direito de referida parte de, a qualquer tempo, exigir o cumprimento das obrigações e/ou de exercer seus direitos sob este Contrato.
> 11.2. Todas as solicitações, demandas, avisos, comunicações e/ou notificações, entre outros, relativas ao presente Contrato serão, obrigatoriamente, efetuadas por escrito, mediante carta protocolada, registrada ou notificação extrajudicial via Cartório competente, devidamente encaminhada aos representantes legais ou procuradores habilitados das Partes, nos endereços de suas sedes.
> 11.3. A parte que eventualmente mudar de endereço, obrigatoriamente, deverá comunicar à outra, através de carta assinada por seus representantes legais, encaminhadas nos moldes acima mencionados, a qual fará parte integrante deste Contrato.
> 11.4. A utilização final dos serviços e de inteira responsabilidade da CONTRATANTE. Em nenhuma hipótese a CONTRATADA será responsável por qualquer erro, má interpretação ou pela aplicação ou utilização inadequada do SISTEMA. A CONTRATADA tampouco será responsabilizada por qualquer dano emergente, lucro cessante ou outros danos diretos ou indiretos sofridos pela CONTRATANTE ou por quaisquer terceiros.

A cláusula seguinte estipula a duração desse instrumento jurídico:

> **CLÁUSULA DÉCIMA-SEGUNDA - DA VIGENCIA DO CONTRATO**
> 12.1. O presente Contrato entra em vigor na data de sua assinatura e terá prazo de vigência de 12 (doze) meses contados a partir da data de sua assinatura.
>
> **CLÁUSULA DÉCIMA-TERCEIRA - DO FORO**
> 13.1. As partes elegem o Foro da Comarca da Capital do Estado de Minas Gerais, como o competente para dirimir dúvidas ou litígios oriundos do presente instrumento, com renúncia a qualquer outro por mais privilegiado que seja.

As partes elegeram Belo Horizonte como foro legal para dirimir as pendências oriundas dessa prestação de serviços. Mais um indicativo do privilégio e comodidade dispensado a agência terceira imposta pelos termos do Instrumento Particular de Parceria e indicada pelo IAS para receber recursos públicos do município de Santarém – PA.

O contrato finaliza com a seguinte conclusão:

> E, por estarem assim justas e contratadas, as Partes firmam o presente Contrato em 3 (três) vias de igual teor e forma, juntamente com as duas testemunhas abaixo assinadas, nomeadas e identificadas.
> Belo Horizonte, 01 de janeiro de 2012.

Assinam o documento um representante da AUGE e um da Secretaria Municipal de Educação. Ambos os signatários registram as suas rubricas e como não há a descrição por extenso dos nomes dos mesmos não foi possível identificar quem foram os representantes das partes celebrantes.

A partir das informações que são direcionadas a essa parceria que envolve repasses financeiros, que são itens constantes nos dois documentos (IPP e contrato de prestação de serviços) verificamos que o valor pago para a agência técnica (contrato) é feito em parcela única e corresponde a todos os Programas que estão envolvidos na parceria. Assim, se levarmos em consideração que independente do número de Programas o repasse é feito em pagamento único, dentro do estratagema de ingressar para receber recursos públicos sem licitação, podemos inferir sobre o valor mínimo quanto a empresa recebe dos órgãos públicos com quem estabelece parcerias.

No site do IAS, em novembro de 2012, há registrado o número de Programas e as parcerias com o quantitativo de municípios onde efetiva sua atuação. Por exemplo, o "PROGRAMA GESTÃO NOTA 10" está sendo colocado em prática em 556 (quinhentos e cinquenta e seis) municípios brasileiros, dentro de 19 (dezenove) Estados; já o Programa "ACELERA BRASIL" está sendo realizado em parceria com 727 (setecentos e vinte e sete) municípios, em 25 (vinte e cinco) Estados; por sua vez, o Programa "CIRCUITO CAMPEÃO" é realizado em 592 (quinhentos e noventa e dois) municípios, em 22 (vinte e dois) Estados; já o Programa "SE LIGA" está em execução em 802 (oitocentos e dois) municípios, em 25 (vinte cinco) Estados e o Distrito Federal. Afora este há ainda o Programa "Fómula da Vitória" que nos parece ser mais recente, já que em durante o ano de 2011 não constava no site do Instituo Ayrton Senna e em novembro de 2012 havia parceria apenas com dois municípios. Segundo o site oficial do IAS (http://senna.globo.com) este Programa é voltado ao atendimento de alunos de 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano), defasados em alfabetização ou que apresentem dificuldade parcial ou total das habilidades de leitura e escrita.

Muito bem, como não foi repassado oficialmente pela SEMED dados acerca do valor total pago para essa empresa podemos inferir apenas sobre o valor estrategicamente fixado para a contratação sem licitação, ou seja, R$8.000,00 (oito mil reais). Fazendo inferências que essa estratégia é seguida em todos os órgãos públicos que efetivam parcerias reguladas pelos instrumentos jurídicos (IPPs) que favorecem o IAS e a empresa (Contrato de Prestação de Serviços) que ele indica e que o valor pecuniário pago por Santarém é o mesmo que é pago

por todos os municípios que estão envolvidos em parceria com o IAS para não precisar de licitação, nos 802 (oitocentos e dois) municípios com quem formalizaram parceria com o Programa "Se Liga", as empresas indicadas pelo IAS para realizar o monitoramento e gerenciamento do SIASI, recebem um montante total de R$ 6.416.000, 00 (seis milhões quatrocentos e dezesseis mil reais) "em pagamento único e à vista" por ano. Vale ressaltar que esse valor é obtido apenas com as parcelas únicas que estão no bojo da estratégia de "dispensa de licitação" estando fora disso as demais possibilidades de despesas aditivas como as de Serviços "On site" e aumentos apresentados em Nota conforme as regras do Contrato.

Se observarmos com argúcia perceberemos facilmente que não se trata de um valor irrelevante que é recebido de diferentes órgãos públicos, o que nos faz pensar num primeiro momento que a AUGE e demais agências indicadas pelo IAS, atuam em consonância com a regra do mercado, valendo-se do mesmo princípio que rege o comércio varejista, pois ganham na quantidade. Isso porque quando olhamos o valor estratégico de oito mil reais isoladamente pode parecer um valor irrelevante, mas no conjunto logo percebemos que essas entidades criadas para "ajudar" o poder público se alimentam, em verdade, substancialmente, do dinheiro público, sendo que não possuem despesas com funcionários para a execução dessas parcerias uma vez que todo o ônus com despesas de pagamento de recursos humanos é de responsabilidade exclusiva do poder público.

Entramos em contato com a empresa por meio do telefone indicado no seu site oficial (www.auge.com.br) e nos foi informado que o diretor da AUGE responderia nossas questões por email. Encaminhamos então no dia 31 de agosto o Oficio 007/2012 com algumas perguntas para a direção dessa empresa:

> Egrégio Diretor Antonio Mota, primeiro cumpre-me parabenizar Vossa Excelência pelo exercício dessa função tão excelsa na direção dessa prestigiada empresa.
> Além disso, quero me apresentar: sou pesquisador do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA e minha investigação tem relação com a oferta Educacional no município de Santarém – PA.
> Em minha pesquisa percebi que a sua empresa (AUGE) mantém como cliente a Prefeitura de Santarém – PA e tem como parceiro principal o Instituto Ayrton Senna (IAS). Essas informações constam no site oficial de sua empresa.
> Por causa disso e imbuído da curiosidade de obter respostas aos questionamentos que apareceram é que encaminho essa correspondência à sua ilustre pessoa.
> Evidentemente que tenho a total compreensão de que sua empresa é privada e que, por causa disso, não há a obrigatoriedade e tampouco compromisso com a transparência em prestar quaisquer esclarecimentos públicos como ocorre com os órgãos da administração pública por força de lei, mas mesmo assim, na medida do possível, gostaria de fazer algumas perguntas com a esperança de que vossa preclara pessoa se digne a respondê-las para que suas
> respostas constem na minha Tese.

> 1. O IAS foi fundado em 1994 (conforme seu site oficial) e a AUGE foi criada no ano seguinte em 1995, o fato de ter como parceiro preferencial o IAS me faz querer saber se a fundação da AUGE tem relação com a Fundação do IAS?
> 2. Caso a resposta para a pergunta 1 seja negativa, em que circunstâncias se estabeleceu a parceria com o IAS?
> 3. Em Santarém obtive a informação de que há o repasse de R$8.000,00 (oito mil reais) anuais para que a empresa realize o monitoramento dos indicadores da educação do município de Santarém junto ao SIASI. Por isso pergunto se esse valor tem relação com o número de alunos matriculados na rede e se essa é a média de valor que nacionalmente as prefeituras pagam pelo serviço? Pergunto isso porque o valor parece baixo para a prestação de um serviço anual e, além disso, também há mais uma questão: há aqui algum tipo de subsídio que mantenha esse valor nesse patamar? Em caso positivo, que tipo de subsídio e qual a sua fonte?
> Sem mais para a ocasião e na esperança de poder contar com a colaboração dessa prestigiada empresa que está sob a batuta de sua egrégia pessoa, termino essa missiva desejando votos de saúde e alegria na família.

Nenhuma das questões que formulamos para a empresa foi respondida, por isso que apenas podemos discutir os dados baseados no que encontramos no site da empresa, como discutido anteriormente, sendo impossível registrar aqui a versão da empresa porque a mesma optou por não se manifestar em relação às perguntas da nossa pesquisa.

O que fica claro nessa exposição que fizemos é que houve a terceirização dos serviços no setor educacional em que o poder público abre mão de sua prerrogativa tanto de formulação como vimos no Instrumento Particular de Parceria (IPP 1239/2005) quanto de monitoramento de sua política educacional como está descrito no Contrato de Prestação de Serviços. Isso indica que nesse quesito, ao contrário do que registrou Gouveia (2010) nas cidades estudadas por ela no Paraná, em Santarém houve semelhança e continuidade na política educacional dos dois governos estudados (PFL e PT) que constam em nossa pesquisa. Para Gouveia (2010), os dados de seu estudo mostraram que havia uma definição mais clara do que se chamava "partido de esquerda" e "partido de direita" em relação à terceirização, fato não percebido em Santarém.

2.4 A DÍADE E O TRATAMENTO DISPENSADO AOS DIREITOS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO EM SANTARÉM

Para Bobbio (2001) esta diferenciação não é apenas de nomenclatura, mas significa também que estas diferenças produzem programas contrários acerca do enfrentamento dos problemas referentes à ação política. Estas distinções perpassam por interesses econômicos a

partir de ideias sobre que direção seguir, que tipo de políticas executar, etc. Assim, para ele a essencia da política seria a luta das ideias e políticas opostas. Foi baseada nessa concepção que Gouveia (2008, p. 76) discute a questão em sua tese de doutoramento "Partidos políticos e trajetórias da política educacional Municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)":

> [...] a díade básica [*entre a concepção de direita e esquerda*] estará entre transformação social e conservação. Neste caso, à esquerda estariam os movimentos ligados à classe trabalhadora, e que, por serem submetidos à exploração capitalista, têm a perspectiva de transformar a sociedade; enquanto, à direita, estaria os movimentos ligados à burguesia, classe detentora dos meios de produção no capitalismo, portanto que se articulam na perspectiva da manutenção do sistema.

O que percebemos em Santarém é que nos mandatos dos dois partidos (PFL e PT) não há uma diferença significativa para o tratamento dado também aos trabalhadores da educação. Vale lembrar que o governo do prefeito Lira Maia foi liderado por um partido que defende os ideais liberais; já a prefeita Maria do Carmo pertence ao Partido dos Trabalhadores (PT) que, como exposto em sua Carta de Princípios (http://www.pt.org.br/portalpt/), posiciona-se contra os "pro-capitalistas" visando ser um partido "que tem como objetivo acabar com a relação de exploração do homem pelo homem", além de ter sido um partido que surgiu defendendo de maneira clara ser a favor dos direitos dos trabalhadores.

Depois de ler alguns dos documentos principais de ambos os partidos e compará-los com as definições acima elencadas por Gouveia (2010), na teoria o PT se situaria como uma agremiação de "esquerda", ao passo que o PFL, como se pode ler no documento contendo os seus princípios (www.pfl.org.br/conheca_pfl/principios.pdf) [12], por não se comprometer, mesmo que na retórica, com a transformação da sociedade ou mesmo com a eliminação das desigualdades, se posicionaria como "de direita". Isto na teoria, porque a prática política nem sempre reflete o que seria o ideal.

Em relação a ser favorável aos trabalhadores e aos benefícios sociais, que vamos nos deter um pouco mais agora e verificar como isso se materializou na prática dos dois governos (PFL e PT) em Santarém. Para nos subsidiar sobre essa questão entramos em contato com o Sindicato dos Profissionais das Instituições Educacionais da Rede Publica Municipal de

[12] Capturado em 14 de Setembro de 2006.

Santarém – Sinprosan que é o sindicato que defende os direitos dos trabalhadores da educação em negociação com os governos que já estiveram à frente da Prefeitura deste município.

O que transparece, grosso modo, no setor educacional aqui retratado é que foram colocadas em práticas por ambos os governos as políticas neoliberais sendo que o tratamento dado aos trabalhadores da educação permaneceu semelhante também em relação ao "auxílio natalidade" que é um direito líquido expresso no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Santarém RJU/STM. Trata-se da Lei Nº 14.899, de 28 de janeiro de 1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Santarém, em sua Seção III – Do Auxílio Natalidade, diz:

> O auxílio natalidade é devido à funcionária por motivo de nascimento de filho, em quantia equivalente a duas vezes o menor vencimento básico pago pelo município inclusive no caso de natimorto (Seção III, Art. 167, Lei Nº 14.899, de 28 de janeiro de 1994).
> Não sendo a parturiente funcionária municipal, o auxílio será pago ao cônjuge ou companheiro servidor municipal (Seção III, Art. 168, Lei Nº 14.899, de 28 de janeiro de 1994).
> Se o servidor falecer antes de verificado o parto, a viúva ou companheira terá direito ao recebimento do auxílio natalidade (Seção III, Art. 169, Lei Nº 14.899, de 28 de janeiro de 1994).

Trata-se de um direito que os servidores públicos possuem e que está registrado claramente na letra da lei, mas que, mesmo apesar disso, não tem sido respeitado e cumprido na gestão do Partido dos Trabalhadores e, de acordo com a direção do Sinprosan, tampouco foi cumprido na gestão do Partido da Frente Liberal a não ser quando por meio de pressão dos trabalhadores da educação organizados, demonstrando que ambos os governos fizeram pouco caso da legislação para valorizar os profissionais que atuam no setor educacional do município.

De acordo com o Sinprosan o valor a ser pago pela prefeitura é de dois salários mínimos durante quatro meses. Para termos uma noção, no governo do PT não se pagou esse benefício por todo o ano de 2008. Durante as negociações que ocorreram na greve de 2009 houve acordo para que o governo efetuasse esse pagamento, mas apenas no ano de 2010 os servidores públicos que tinham o direito de receber o benefício no ano de 2008 foram pagos. Já as trabalhadoras e trabalhadores da educação que tiveram filhos em 2009 e 2010 não receberam um único centavo do governo referente ao pagamento desse benefício. Porém, houve uma greve no primeiro semestre de 2011. Na pauta de reivindicação dos professores,

além da valorização dos trabalhadores e reposição de perdas com a inflação e pelo aumento do salário mínimo, também estava a cobrança desse benefício (auxílio natalidade) que foi simplesmente negligenciado mais uma vez pela administração do município no período do Partido dos Trabalhadores.

Com o acordo realizado entre março e abril de 2011 para dar fim à greve, o governo se comprometeu a pagar, até o final de 2011, todo o atrasado dos anos de 2009 e 2010. O interessante aqui é perceber que estamos falando de uma conquista social e de um direito das trabalhadoras e dos trabalhadores registrados no RJU/STM, mas que vem sendo sistematicamente descumprido pelo governo do PT no município como continuidade aos descumprimentos feitos também pelo governo do PFL quando esteve à frente da Prefeitura. Segundo os dados obtidos junto à assessoria jurídica do Sinprosan e junto a sua diretoria, essa realidade é comum e está sempre presente nas mesas de negociação do Sindicato "porque o governo simplesmente descumpre a Lei". Isso demonstra mais uma vez que o desrespeito aos direitos dos trabalhadores da educação é uma prática corriqueira aos dois governos (PFL e PT) mencionados em nossa pesquisa. Para termos uma noção de como essa questão se encontra ao final de 2012, o governo terminou o mandato deixando de pagar o auxílio natalidade a 116 (cento e dezesseis) servidores públicos do município do setor da educação.

Além disso, outro ponto nevrálgico da relação do Sindicato com a Prefeitura sempre foi referente à remuneração. Os embates sempre permearam esse tema já que a valorização desses profissionais sempre foi uma barreira imposta pelo poder público e por causa disso, que a melhoria nas condições de trabalho e remuneração dos trabalhadores da educação foi uma batalha longa travada pela categoria com os gestores municiais nesse período que estamos analisando. Podemos utilizar como ilustração as reuniões havidas para tratar sobre esse problema.

Na gestão do Prefeito Lira Maia houve vários encontros com a Diretoria do Sinprosan; já na gestão da prefeita Maria do Carmo houve, segundo registro em Ata, até o ano de 2011, uma única Audiência com a diretoria do Sindicato, o que na visão de seus membros representa um grande desrespeito com a categoria dos trabalhadores da educação. No governo do PFL "a luta era difícil, mas pelo menos ele recebia o Sindicato par dialogar". Para ilustrar o desafio dos trabalhadores iremos exemplificar essas batalhas com os registros das Atas de Assembleias e de Reuniões da Diretoria do Sinprosan, onde poderemos perceber o que se passou durante os momentos principais dessa luta pela valorização dos trabalhadores. Infelizmente, não foi possível obter registros da luta dos trabalhadores nos anos iniciais do

governo Lira Maia (PFL 1997 a 2004) porque não foram localizados os Livros de Atas do Sinprosan de período anterior a 1999.

Por exemplo, na Ata de 26 de agosto de 1999, percebemos que depois da argumentação dos servidores sobre a defasagem salarial e que era necessária uma ação por parte dos trabalhadores, o presidente do Sinprosan declarou que era contra a greve, apesar dos salários estarem totalmente defasados. Encontramos isso registrado na Ata de 08 de dezembro de 1999, em que se diz que ele andava ao lado do prefeito Lira Maia em diversas inaugurações (o que levantou algumas suspeitas por parte da categoria), mas explicou na mesma reunião que, segundo seu ideário, esse atrelamento se justificava na estratégia de não "bater de frente" com o prefeito para poder "conseguir reajuste de 5% para 2000". Esse alinhamento parece que não fez muita diferença, uma vez que na Ata da Assembleia de 17 de dezembro de 1999 há o registro de que o prefeito Lira Maia fez punições aos trabalhadores da Educação do Município.

Segundo Ata Nº 08/00 de reunião da diretoria do Sinprosan, realizada em 01 de fevereiro de 2000, "o Prefeito não concordou em aumentar o repasse do FUNDEF aos professores, pois segundo ele não era apenas para salário, mas para a reforma das escolas e a prefeitura tem que manter as escolas firmes e solidas", mantendo os salários defasados. Nessa mesma Audiência, a diretoria do Sindicato pediu um veículo para o Sinprosan, no que o prefeito concordou desde que o valor do veículo "não ultrapasse R$ 500,00 (quinhentos reais)". Aqui percebemos que houve um equívoco por parte dos dirigentes que estavam à frente da entidade representativa, pois preferiram negociar em torno desse "presente" em detrimento da luta pelo aumento no salário e valorização dos trabalhadores da educação em Santarém.

Na Ata Nº 12/00 que descreve a Reunião da Diretoria, realizada em 04 de novembro de 2000, há o registro de que a Prefeitura não estava pagando o 1/3 de férias aos trabalhadores. Nessa época o Sinprosan ainda não contava com uma assessoria jurídica efetiva e teve de contratar uma advogada para intermediar as negociações com a prefeitura. De acordo com a assessoria jurídica atual do Sinprosan isso ocorreu também em 2012 quando do último ano de mandato da prefeita Maria do Carmo.

Na Ata Nº 13/00 que descreve a Audiência com o Prefeito Lira Maia, ocorrida em 14/12/2000, há o registro de que "o prefeito [*Lira Maia*] disse que o FUNDEF só deu pra mexer na estrutura física" das escolas. Além disso, não haveria motivo para reclamar porque segundo o prefeito "o governo sempre pagou primeiro a classe dos professores". Os membros da diretoria do Sindicato reivindicaram melhoria salarial para os professores, pois os salários

estavam muito defasados. Além disso, também registraram que o pagamento do salário família estava atrasado. Neste ponto das argumentações o prefeito Lira Maia disse que somente "poderia responder em fevereiro [*de 2001*] por que teria de ver com as universidades o custo" dos cursos que a prefeitura contratou para qualificar os trabalhadores da educação de Santarém. Aqui está fazendo referência ao fato da Prefeitura ter contratado cursos para formar os professores leigos que foram realizados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA, pela Universidade Federal do Pará – UFPA e pela Universidade Estadual do Pará - UEPA. O prefeito diz que "não pagará o abono do FUNDEF porque o dinheiro só deu pra mexer na estrutura física". Aqui é possível perceber claramente que o governo do PFL foi contumaz em protelar a valorização melhorando o salário dos trabalhadores da educação do município.

Na Ata do dia 23 de abril de 2001, está registrada a reunião entre o Sinprosan e a Prefeitura. Nesta ocasião o Secretario de Administração do Município de Santarém, Emir Aguiar, comunicou que o governo não iria aumentar o salário dos professores. E lá se vai mais um ano com defasagem salarial, pois o prefeito somente receberia o Sindicato no ano seguinte. A Ata 01/02, de 01 de fevereiro de 2002, traz o registro da Audiência com o prefeito Joaquim de Lira Maia, nesta ocasião se tratou do Plano de Cargos e Salários dos Servidores da Educação de Santarém em que os membros do Sindicato referem a respeito da perda salarial já que a prefeitura tem se recusado a conceder reajuste para os trabalhadores. Pelo que está registrado o prefeito disse: "é preciso ter cuidado com a tabela de reajuste porque não se fabrica dinheiro" e que a prioridade do governo era "concluir os cursos oferecidos e as reformas". Ao ser questionado sobre a possibilidade de um estudo em conjunto com o Sinprosan sobre a folha de pagamento para encontrarem uma solução para a defasagem salarial, o prefeito disso que "a folha de pagamento era confidencial" e que os professores já tinham "um salário médio de R$ 355,00 (trezentos e cinquenta e cinco reais) e o base era de R$ 180,00" [*baseado no mínimo da época*]. O Sindicato faz o contraponto de que "há três anos não havia reajuste salarial" e que "as perdas já eram de 30%". O prefeito diz que vai estudar um reajuste e dará a resposta até 20 de maio de 2002, mas descarta totalmente fornecer auxílio transporte e também afirma que não vai "dar abono porque não sobrou dinheiro do FUNDEF".

Na Ata de 02 de abril de 2002 encontramos registrado que não houve assinatura do PCCR que aguardam desde 08 de março de 2001, mas o governo sempre procrastina. Os professores fizeram uma grande manifestação para sensibilizar a sociedade e pressionar o governo para a assinatura desse plano. Em 22 de abril de 2002, o prefeito reúne com o

Sindicato dos trabalhadores e entrega um documento, mas ainda não apresenta a tabela de reajuste e se compromete a "trabalhar em cima da tabela". Depois de muita luta dos professores e protelações por parte da Prefeitura é aprovada e sancionada a Lei 17.246 de 21 de maio de 2002 que "dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do grupo do magistério da rede municipal de ensino do município de Santarém". Nessa Lei fica estabelecido que a hora aula do professor em início de carreira seria R$ 2,60, podendo o professor trabalhar com até 40 horas semanais que corresponderia a 200 horas mensais.

Na Ata de 06 de janeiro de 2006, já sobre os embates com o governo do Partido dos Trabalhadores, há elencado os pontos que contribuíram para a paralisação dos profissionais da educação com consequente suspensão do início das aulas ocorrida no ano de 2006. Os pontos foram:

> Anuncio de não realização do concurso público em 2006 pelo governo; não atenção à proposta de plano de cargos e salário; não concessão da progressão vertical; não regulamentação de artigos do plano de cargos e salários; não atenção ao Plano Municipal de Educação; não rateio das sobras do FUNDEF exercício de 2005; não prolongamento do contrato das servidoras temporárias grávidas; dificuldades que os servidores, inclusive dos cargos comissionados, tem para falar com a Secretária; distanciamento entre o governo e os movimentos sociais (ATA DE REUNIÃO DO SINPROSAN, EM 06/01/2006).

Em fevereiro de 2006, os professores paralisaram suas atividades, já que o governo não cumpriu os prazos para regularizar as pendências com os trabalhadores. Nessa data nenhum professor que havia solicitado sua progressão vertical em 2004 e em 2005 havia conseguido a mudança de Nível e o consequente pagamento desse direito pelo governo. A progressão vertical está relacionada à obtenção de diploma de graduação, especialização, mestrado ou doutorado, mediante estudo em instituições credenciadas pelo Ministério da Educação – MEC. Ocorre que a Lei Nº 17. 246/2002 estabelece o direito à mudança de nível conforme o curso e com isso aumenta também a remuneração do trabalhador. Segundo a Ata de 03 de fevereiro de 2006, somente em 2005, 98 (noventa e oito) profissionais da educação solicitaram a progressão vertical, mas o governo não havia permitido que os trabalhadores que deram entrada com a requisição e documentação necessária pudessem exercer seu direito de progredir e, por causa disso, havia uma insatisfação por parte da categoria.

Além disso, é importante registrar que, conforme registro de reuniões entre governo e Sindicato nas Atas de fevereiro de 2006, apenas com a suspensão do início do ano letivo

(2006) é que o governo se comprometeu a dar o abono do superávit que sobrou do exercício de 2005 a ser recebido pelos trabalhadores junto com o pagamento do mês de março/2006. A pressão dos trabalhadores mudou o discurso do governo, porque os registros nas Atas de janeiro (06/01/2006 e 12/01/2006 – esta aqui descreve uma reunião entre o Sinprosan o representantes do governo municipal) mostram que o governo não estava disposto a conceder abono aos professores, mesmo estando o abono, inclusive, amparado legalmente pelo Ministério da Educação, como consta na página 27 do documento oficial intitulado "Manual de Orientação do FUNDEF", de maio de 2004, que foi elaborado pelo MEC.

As Atas que antecedem a deflagração da greve dos professores de 2009 trazem mais ilustrações cabais acerca do tratamento dispensado pelo governo aos trabalhadores da educação do município. Na Ata de 10 de fevereiro de 2009, está descrita a reunião com o Ministério Público em que o Sinprosan menciona sobre o não cumprimento do acordo feito pelo governo para alterar o PCCR valorizando os trabalhadores da educação. Relata que o documento não foi assinado pela prefeita no dia 30 de dezembro de 2008, tendo sido assinado apenas em 09/01/2009 pelo prefeito interino José Maria Tapajós. Além disso, o governo não fez a reposição do retrativo acumulado de 10% de defasagem que havia sido negociado em 2008.

Por causa disso, em 13 de fevereiro de 2009 os professores resolveram fazer uma paralisação de alerta ao governo. Além do mais, o governo não cumpriu outra reivindicação do Sindicato que era a de chamar os concursados (concurso 01-2008) para serem empossados. Nesta Ata se percebe que não houve o aumento solicitado pelo Sinprosan de 20% para a progressão horizontal (tempo de serviço), sendo que a Prefeitura não se dispôs a corrigir as perdas na remuneração dos docentes. Assim, em 2009, resolveram deflagrar a greve, pois o governo não cumpriu nenhum dos acordos combinados com o Sindicato em prol dos trabalhadores da educação de Santarém.

Na Ata da Assembleia Geral de 26 de fevereiro de 2009 consta que o governo municipal impetrou um Mandato de Intimação contra o SINPROSAN no qual intimava os professores a voltar às atividades escolares a partir de 20/02/2009, caso contrário iniciaria multa diária de R$ 100,00 no contracheque individual de cada professor. De acordo com o assessor jurídico do Sinprosan, Gleydson Pontes, nessa situação o instrumento utilizado pela Prefeitura não permitiria um desconto em folha dentro da legalidade, penalizando individualmente o professor. Isso não seria possível porque "a ação cautelar é uma medida contra o Sindicato e não contra pessoa física" e, além disso, trata-se de uma ação "coletiva e não responsabiliza os professores individualmente". Essa mesma Ata traz a avaliação de um

dos docentes que diz que agindo o governo desse jeito parece ser “ditatorial e que faz tudo diferente do que pregava no discurso de campanha, dizendo ser um governo popular e democrático”. Os professores decidiram manter a greve, pois de outra forma não conseguiriam dialogar com o governo sobre suas perdas salariais. Assim, em 10 de março de 2009, o governo faz uma proposta que foi aceita pela categoria: pagaria a hora atividade sobre 15% da carga horária, no mês de abril reajustaria 5% no vencimento base e em Maio 6% fixo na negociação da data base.

Pelo acordo entre governo e Sindicato, haveria reajuste anual na remuneração dos trabalhadores da educação, mas isso não ocorria sem a luta desses profissionais. Então em maio do ano seguinte esse problema ainda estava sem solução. Na Ata de 11 de maio de 2010 está registrado que a categoria não aceitou o reajuste de 6,5%, já que pelos cálculos do Sindicato as perdas gravitavam em torno de 12 %. Novamente a categoria se organizou e em Assembleia definiram que o governo teria de fazer uma contraproposta senão haveria paralisação. Depois disso, o governo fez uma proposta de 7% de reajuste e, depois de avaliar a situação e a oportunidade do momento, a categoria docente decidiu aceitar, mas mantendo a negociação com o governo sobre as reivindicações não atendidas como as progressões verticais (por qualificação: graduação, especialização, mestrado ou doutorado) que o governo não estava concedendo.

Neste quesito, a legislação que trata dos profissionais da educação fala em pagar a titulação no exercício seguinte (art. 64 da Lei 17.246/2002). Por exemplo, um trabalhador da educação que termine um curso de especialização, mestrado ou doutorado pode dar entrada com o pedido de progressão vertical por titulação e com isso passar a ganhar um pouco mais, porém o governo tem assegurado na Lei a prerrogativa de pagar somente no ano seguinte. Vejamos:

> **Art. 64** – A promoção será feita mediante requerimento do servidor, e produzirá os efeitos financeiros somente no próximo exercício seguinte.
> Parágrafo Único: Dependendo das disponibilidades financeiras e orçamentárias, os efeitos financeiros da promoção vertical, poderá ocorrer dentro do exercício financeiros em que for requerida a promoção.

No entanto, de acordo com o presidente do Sinprosan, nem durante o período do governo do PFL (1997 a 2004) nem no governo do PT (2005 a 2012) esse pagamento tem sido efetuando respeitando o que diz a legislação. Ainda segundo os seus registros sindicais, o

governo do PFL passou de 03 a 04 (três a quatro) anos para pagar esse direito; já o governo do PT (2005-2012) tem passado de 01 a 02 (um a dois) anos para efetuar o pagamento desse direito que é assegurado pela legislação em vigor. Neste caso, ambos os governos desrespeitam os direitos dos trabalhadores da educação, pagando esse direito apenas mediante pressão do Sindicato embalado pela categoria dos trabalhadores da educação que ameaçaram paralisar as atividades escolares, fazendo protestos e paralisações pontuais para forçar a negociação ou mesmo deflagrando movimentos grevistas.

Em 04 de agosto de 2010 este tema volta a ser debatido, pois já estavam no segundo semestre e as progressões verticais ainda não haviam sido concedidas. Vale lembrar que elas constam como direitos dos professores expressos tanto na Lei nº 17.246/2002 quanto na Lei 18.248/2009 que dispõem sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino do Município de Santarém. Além disso, também consta na Ata de 04/08/2010 que o governo não concedeu, da mesma maneira, "licenças especiais, auxílios maternidade e progressão vertical a nenhum servidor que deu entrada com pedido na SEMED". O auxílio maternidade e a licença especial constam como direitos dos trabalhadores no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Santarém (Lei Nº 14.899/1994). Nesta Ata há o registro que o governo se comprometeu a negociar esses pagamentos. Já na Ata de 17 de agosto de 2012, observamos que "dada as negociações [*malogradas com o governo*] iria haver "estado de greve e manifestações" por parte do Sinprosan".

Essa situação em que o governo não valorizou os trabalhadores e descumpriu a legislação em prejuízo dos direitos dos mesmos se arrastou até o ano seguinte culminando em nova greve no início do ano letivo de 2011. Pelos registros em Ata a negociação dos trabalhadores sempre foi muito difícil, vejamos que na Ata de 14 de janeiro de 2011 diz que os professores decidiram não iniciar o ano letivo se o governo não cumprisse os acordos celebrados no ano anterior respeitando os direitos dos trabalhadores que estão dispostos em Lei, principalmente em relação à defasagem salariais que nunca eram atendidas na íntegra pelo governo. Houve agendamento de reunião com o governo para 28/01/2011. A Ata da Assembleia do Sinprosan de 07 de fevereiro de 2011 trouxe a descrição do que ocorreu na reunião com o governo. Segundo representantes dos professores presentes à reunião com o governo, este teria a intenção de discutir a reivindicação dos trabalhadores de reajustes na tabela de vencimentos e mudança de alguns artigos do PCCR, mas somente a partir dos meses de Março e Abril. Isso foi percebido pela categoria dos trabalhadores como estratégia para

protelar a discussão e iniciar o ano letivo. Desse modo, como não houve acordo com o governo, essa Assembleia decidiu pela paralisação.

Já na Assembleia de 14 de fevereiro de 2011, tratou-se sobre uma reunião com o governo que havia ocorrido em 11/02/2011 e que nesse encontro os representantes do governo não demonstraram interesse em resolver a situação. Também foi relatado que os diretores escolares estão desarticulados das ações da categoria e passam a pressionar os professores a voltarem para a sala de aula, esquecendo-se que essa luta é pela melhoria do PCCR que atende a todos os trabalhadores da educação. Assim nesta Assembleia (14/02/2011) aprovaram o "Estado de Greve" e que os professores voltassem às suas escolas para esclarecer aos alunos e aos pais as razões dessa decisão e que depois de 72 horas, respeitando a lei, começariam a greve. Na Ata de 17/02/2011 há o registro que no período de gestão da prefeita Maria do Carmo apenas recebeu uma vez o presidente do Sindicato em Audiência, que foi considerado como uma demonstração de desrespeito com a categoria dos professores, pois "nos governos dos ex–prefeitos Rui Correa e Lira Maia a luta era difícil, mas os gestores Municipais receberam a comissão de negociação" e que "neste governo de concreto em relação à negociação não havia nada". Também está registrado na Ata do dia 14/02/2011 que o governo Maria do Carmo havia "baixado uma Portaria contra a extensão da licença maternidade" de 120 (cento e vinte) para 180 (cento e oitenta) dias, o que, por fim, contribuiu para a decisão que levou ao início da greve em 17/02/2011.

A questão relacionada à licença maternidade tem relação com A Lei Nº 11.770, de 09 de setembro de 2008, que cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991 (que dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências).

> Art. 1º É instituído o Programa Empresa Cidadã, destinado a prorrogar por 60 (sessenta) dias a duração da licença-maternidade prevista no inciso XVII, do *caput* do art. 7º da Constituição Federal.
> § 1º A prorrogação será garantida à empregada da pessoa jurídica que aderir ao Programa, desde que a empregada a requeira até o final do primeiro mês após o parto, e concedida imediatamente após a fruição da licença-maternidade de que trata o inciso XVIII, do *caput* do art. 7º da Constituição Federal.
> § 2º A prorrogação será garantida, na mesma proporção, também à empregada que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança (Lei Nº 11.770/2008).
> Art. 2º É a administração pública, direta, indireta e fundacional, autorizada a instituir programa que garanta prorrogação da licença-maternidade para suas servidoras, nos termos do que prevê o art. 1º desta Lei (Lei Nº 11.770/2008).

Como podemos verificar no artigo segundo da Lei (11.770/2008) a administração pública é "autorizada a instituir programas que garanta a prorrogação" às servidoras públicas. Segundo o assessor jurídico do Sinprosan, o tribunal brasileiro entende que, pela jurisprudência existente, não seria faculdade do administrador implantar ou não esse programa, mas seria uma obrigação, porque, pelo princípio da isonomia, não pode haver desigualdade entre mulheres na mesma situação. Isso porque se existem trabalhadoras da iniciativa privada que obtém esse benefício depois do parto, porque as trabalhadoras do setor público não poderiam ter o mesmo tratamento?

Porém, não foi esse o entendimento da prefeita Maria do Carmo. Ocorre que foi aprovada a Lei Nº 18.320/2009 de iniciativa da Câmara Municipal estendendo o prazo da licença maternidade para 180 (cento e oitenta dias). Esta Lei foi sancionada pelo prefeito interino José Maria Tapajós, mas quando a prefeita Maria do Carmo voltou a cargo não a cumpriu, porque entendia que uma Lei que onera a prefeitura não poderia ser de iniciativa do Poder Legislativo, mas sim do Poder Executivo.

A assessoria jurídica do Sinprosan argumentou que se o problema "era de forma, que o executivo encaminhasse o projeto para a Câmara para haver a regularização da situação". Mas a prefeitura nunca o fez e ignorou a existência da Lei argumentando que a mesma era inconstitucional. Porém, o Sinprosan ganhou na justiça a ampliação para 180 dias. Obteve essa vitória por meio do Mandado de Segurança impetrado que gerou o Processo Nº. 0013983-33.2010.814.005 na Secretaria da 8ª Vara Civil de Santarém, cujo Dispositivo foi proferido pela juíza Betânia de Figueiredo Pessoa Batista.

> 3. DISPOSITIVO:
> Isto posto, RECONHEÇO A INCONSTITUCIONALIDADE DA LEI MUNICIPAL Nº 18.320/2009, DE FORMA INCIDENTAL, COM EFEITOS EX TUNC, E JULGO PROCEDENTE O PEDIDO INICIAL PARA RECONHECER, FUNDAMENTO NA CE [*Constituição Estadual*] DO ESTADO DO PARÁ , ART. 31, XII, O DIREITO A AMPLIAÇÃO DA LICENÇA MATERNIDADE DE 120 (DIAS) PARA 180 DIAS EM FAVOR DAS SERVIDORAS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTARÉM, COM EFEITOS PARA O FUTURO A PARTIR DESTA DATA e JULGO EXTINTO O PROCESSO COM ANÁLISE DE MÉRITO.

O termo jurídico *Ex Tunc* permite que o efeito dessa decisão retroaja para as partes (incidental), pra quem pediu. Todavia, concomitantemente, ele profere uma interpretação *erga omnes* para futuros casos que envolvam o mesmo pedido estendendo o direito à ampliação do prazo a todas as servidoras públicas municipais de Santarém. A prefeita Maria do Carmo recorreu da decisão. Fato este que corroborou para o aumento da insatisfação dos trabalhadores com os atos de seu governo.

Em 22/02/2011, a prefeita entrou com medida cautelar contra o sindicato. Já havia ocorrido uma Audiência Pública em 18/02/11, no Tribunal de Justiça do Estado, na 8ª Vara Civil, mas como o PCCR não tinha sido contemplado pelo governo em uma etapa financeira os professores seguiram firmes no propósito de forçar o governo a uma negociação e, por isso, mesmo sob a pressão desse processo do governo, a greve foi mantida por ampla maioria de votos nessa Assembleia. Essa atitude dos professores viria a provocar retaliações por parte do poder público municipal. Durante a greve dos Professores de 2011 houve a distribuição do Ofício Circular Nº 12/2011 – GAB/SEMED, de 25 de fevereiro de 2011, no qual a Diretora de Ensino, o Assessor de Planalto e a Assessora de Rios (todos da SEMED) requeriam a lista dos professores que estavam em greve. Este ofício-circular foi direcionado aos "Diretores da Rede Pública Municipal de Ensino" cujo texto dizia o seguinte:

> Prezado Diretor
> Em cumprimento da decisão judicial que determina a ilegalidade da Greve, solicitamos que seja fornecida por Vossa Senhoria a relação de servidores que Poe ventura venham a faltar a partir de hoje, motivados pelo movimento do SINPROSAN.
> Posto isso, renovamos nossos protestos de elevada estima e distinta consideração, nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos (Ofício Circular Nº 12/2011 – GAB/SEMED, de 25 de fevereiro de 2011).

Na interpretação da diretoria do Sinprosan, nesse documento havia a mensagem implícita que poderia haver a penalização dos professores que permanecessem em greve. Isso causou mal estar, sobretudo, de acordo com a diretoria do Sindicato, depois que um assessor da SEMED apareceu na imprensa local dizendo que "lugar de professor era na sala de aula". O motivo apontado pela direção do Sindicato pelo mal estar é que o colega que apareceu também é docente e falou como se os professores não estivessem reivindicando justamente os seus direitos, pois se o governo não infringisse os direitos dos trabalhadores não haveria motivo para estarem em greve.

Na Ata de 16 de março de 2011, vemos que o governo apresentou uma proposta de reajuste de 10,5% para todos os níveis, classes e grupo ocupacional do magistério (professores, pedagogos, diretores e vices), mas foi debatido em Assembleia que houve perdas em 2009 e 2010 e que as mesmas não foram levadas em consideração pelo governo e, por isso, houve manifestações de não aceitar essa proposta reivindicando 13% até em maio de 2011. Todavia, ficou definido que somente aceitariam se os 10,5% fosse implantado já para o mês de abril de 2011, para todas as classes em 3% para o mês de abril de 2011.

Na Ata de 17 de março de 2011 consta que o governo respondeu negativamente à contraproposta do Sinprosan. Nessa mesma Ata há a advertência de que o governo ameaçou de "demissão e de descontos dos dias parados". Esta informação foi veiculada apenas como uma forma de intimidar a categoria, já que não é possível dentro da legislação uma demissão sumária sem a instituição de comissão sindicante etc., inquérito etc. isso corroborou para a resolução da categoria de decidir pela continuação do movimento de greve. A situação somente foi resolvida em abril com o final das negociações com o governo retirando a multa imposta ao Sindicato e concedendo o reajuste de 10.5% e com o compromisso de resolver as demais pendências relacionadas aos direitos dos trabalhadores que já foram expostos nesse texto.

Aqui é interessante contrastar essa prática com os registros históricos que são inequívocos em apontar que as greves foram fundamentais para o fortalecimento dos trabalhadores e o surgimento de agremiações fortes e organizadas como a Central Única dos Trabalhadores e o próprio Partido dos Trabalhadores:

> O movimento operário tem uma longa história no Brasil, cujo auge deu-se no final dos anos 1970. As greves gerais, em plena ditadura militar, contribuíram para a criação da CUT – Central Única dos Trabalhadores –, a maior central sindical da América Latina. Também o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – e os movimentos de pequenos agricultores intensificaram sua organização neste período, que pode ser caracterizado pela queda do regime militar e pelo ressurgimento da força das organizações de esquerda. O PT foi criado em 1980, por sindicalistas, parte dos setores progressistas das Igrejas e diferentes grupos marxistas, sendo fortemente influenciado por esta conjuntura da época. Na década de 1980 a politização no Brasil foi bastante intensa e o movimento operário alcançou significativas conquistas, que foram oficialmente incorporadas na Constituição Federal de 1988 (ADRIOLI, 2003).

É um exercício de lógica entender o fato do PFL não apoiar as reivindicações dos trabalhadores por melhoria no salário e melhores condições de trabalho, posto que não se trata

de uma agremiação partidária que surgiu para representar os direitos dos trabalhadores, mas observar isso em governos do Partido dos Trabalhadores soa um pouco estranho, já que este partido surgiu para defender a classe trabalhadora que pode ser tanto da iniciativa privada quanto do setor público.

Perguntamos ao presidente local do Partido dos Trabalhadores sobre essa questão, pois a prática do PT no governo difere muito dessa origem, já que em nível federal atuou com corte de ponto e descontando os salários dos servidores das autarquias que fizeram greve em 2012 e em nível local ameaçou fazê-lo durante as greves que ocorreram no período de seu governo aqui em Santarém, pressionando os trabalhadores, usando os mesmos métodos que sempre combateram quando do seu surgimento. Sobre isso o dirigente partidário respondeu que:

> Se tiver greve [*o governo do PT*] age como qualquer governo e age pra acabar com a greve, pois o que limita o diálogo com os trabalhadores é o orçamento [...] Faz parte da negociação de greve o corte de ponto (Dr. Carlos Martins, presidente do PT em Santarém, entrevista em 12/12/2012).

Por essa visão podemos perceber que a prática de governo difere da teoria, ou do que seria o ideal baseado nos princípios norteadores da agremiação partidária que está posicionada dentro de um espectro político. Isso se assemelha ao que encontramos no livro o Espectro: da direita à esquerda no mundo das ideias, de Perry Anderson (2012), em que discute que em regra as ideias não são valores absolutos e imutáveis, uma vez que o valor delas tem sempre relação com outras noções que fazem parte do jogo político. Além do que os conflitos políticos não são estanques permanecendo os mesmos inalterados em todas as épocas e, por isso, que uma noção baseada numa atuação "de esquerda" ou "de direita" em determinado momento pode não ser a mesma em outro período ou em outra região.

Os dados obtidos com a assessoria jurídica do SINPROSAN, os registrados em Atas de Assembleias e Atas de reuniões da diretoria, mostram que, guardadas as particularidades dos momentos, os dois governos (PFL e PT) trataram os trabalhadores de maneira semelhante, pois para terem garantido minimamente o cumprimento de seus direitos precisaram reivindicar e lutar algumas vezes, até mesmo, deflagrando greves. Em resumo: os trabalhadores da educação sempre foram desrespeitados pelos dois governos que estamos analisando. De acordo com o ideário do presidente do Sindicato que esteve à frente da

entidade até 2011, isso vem demonstrando que “na prática o governo apenas mudou de nome”, uma vez que o tratamento destinado aos profissionais da educação permanece o mesmo, haja vista que “sempre houve a demora em pagar os nossos direitos”. Por causa disso que no quesito “tratamento dispensado aos trabalhadores da educação em Santarém”, comparando os dois governos (PFL e PT), é que afirmamos que não houve diferenças substanciais entre eles.

2.5 A ASTÚCIA DO SINPROSAN NA SENSIBILIZAÇÃO DOS EDIS DE SANTARÉM: UMA JOGADA DE MESTRE

Como vimos a Prefeitura de Santarém – PA tem o histórico de pagar mal os seus trabalhadores da Educação. De 1997 a 2002 a remuneração do professor era baseada no valor do salário mínimo. Em 2002 o valor da hora aula passou a constar no PCCR e era de R$ 2,60 (dois reais e sessenta centavos), com a alteração da Lei em 2009 passou a ser R$ 4,15 (quatro reais e quinze centavos) e em 2012 passou a R$ 7,26 (sete reais e vinte e seis centavos) e todas essas conquistas não foram fáceis, pois vieram por meio de muita batalha. É importante registrar aqui que historicamente tanto o governo do PFL quanto o do PT não trabalharam efetivamente para valorizar os trabalhadores do setor educacional, porquanto as conquistas obtidas pelos trabalhadores de Santarém vieram a partir de muita luta.

A aprovação pela Câmara Municipal, em dezembro de 2011, do pagamento do Piso Nacional (Lei 11.738/2008) mantendo as características de Progressão que já havia sido conquistada no PCCR dos Trabalhadores da Educação de Santarém de 2009, foi uma batalha árdua do Sindicato e sua categoria, já que, segundo o Sinprosan, o governo não se mostrou a favor de valorizar esse segmento de trabalhadores, concedendo o pagamento conforme o que foi aprovado pelo Supremo Tribunal Federal – STF (em 24 de agosto de 2011) e mantendo as características do PCCR em vigor concedendo o aumento do piso mas que beneficiasse todos os docentes e não apenas os que tinham apenas o magistério. A preocupação do Sinprosan era que aumentasse também o salário de quem tinha graduação, especialização, mestrado ou doutorado, e para isso seria preciso conceder o aumento em todos os níveis da tabela do PCCR, mantendo as progressões verticais (indo do Nível I a V) e também as progressões horizontais (tempo de serviço: saindo da Classe A e indo até a H) que são conquistas dentro

do Plano de Remuneração que o Sinprosan e os trabalhadores já haviam conseguido progressivamente durante todos esses anos.

O que ocorreu foi que depois de ter sido publicado o acórdão do julgamento no STF da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4167, no Diário de Justiça (em 24/08/2011), onde se considerou constitucional a norma que instituiu o piso nacional dos professores de ensino básico das escolas públicas brasileiras (http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=187243), houve o início da comunicação do Sindicato com o governo para chegarem a uma valorização adequada para os trabalhadores, mas, segundo o Sinprosan, o governo não se mostrou favorável a conceder o pagamento do piso para os professores que já tinham graduação e pós-graduação, que já estavam posicionados dentro da tabela do PCCR. Fazendo da maneira diferente da proposta do Sindicato, não se manteria as características de progressão atualmente constante na tabela do PCCR, que redunda em aumento paulatino na remuneração dos trabalhadores. Com visão aguçada e de olho no jogo político que se avizinhava no ano eleitoral, o Sindicato mudou a estratégia e trabalhou sagazmente para vencer o governo dentro da Câmara de Vereadores ao final do ano de 2011.

Como o governo já entrava em decadência por causa da péssima avaliação dos últimos anos de mandato, o SINPROSAN aproveitou estrategicamente o momento em que a Câmara respirava um ar mais independente, inclusive com a possibilidade (confirmada no período eleitoral de 2012) de seu presidente sair candidato contra a candidata do governo do PT, que foi Secretária de Educação, e fez uma costura com os vereadores da Câmara Municipal de Santarém, visando à aprovação da alteração mantendo os direitos conquistados nesses anos de trabalho em prol dos direitos dos profissionais da educação e, conforme a direção do Sinprosan, concedendo o aumento referente ao piso para o conjunto dos trabalhadores e não apenas aos que não tinham graduação.

Essa estratégia envolveu especialmente os vereadores da Comissão de Educação da Câmara, mas também os demais parlamentares municipais em que se buscava a manifestação de apoio à valorização dos profissionais da educação em consonância ao que o STF já havia pronunciado favoravelmente. O sindicato aproveitou que o Supremo já havia batido o martelo em relação a essa questão considerando-a constitucional, e que os vereadores não iriam querer a pecha de truculentos e descumpridores da Lei, principalmente porque não pegaria bem ficar contra essa decisão às vésperas do ano eleitoral, em favor de um governo que, por suas ações, já se mostrava decadente.

Assim, o Sinprosan constituiu uma Comissão com a seguinte composição: um representante dos professores da Educação Infantil das Unidades Municipais de Ensino (UMEIs), um representante do Magistério (professores que atuam até o 5º ano), um representante do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), um representante da diretoria do SINPROSAN, um representante dos Pedagogos e um representante dos Gestores de Escola. Com essa comissão mista voltada exclusivamente para o trabalho de diálogo com os vereadores municipais de Santarém, foi possível a atuação sistemática dialogando com cada vereador e sua assessoria mostrando a importância da valorização dos professores e sensibilizando, dessa forma, a Câmara para estar em consonância com a Lei do Piso Nacional, mas mantendo as conquistas das progressões constantes no PCCR de 2009. O Sindicato obteve êxito nessa empreitada porque a Câmara aprovou de modo autônomo a reformulação do PCCR valorizando de modo significativo, pela primeira vez na história de Santarém, os trabalhadores da Educação do município.

A Lei 18.887 foi aprovada em 20 de dezembro de 2011 pela Câmara Municipal de Santarém a revelia da Prefeitura que, de acordo com a diretoria do Sinprosan, não apoiou a iniciativa. Porém, como os trabalhadores da Educação não se sentiram intimidados, atuaram no sentido de pressionar mais uma vez para que a prefeita sancionasse a referida alteração na Lei da forma como foi aprovada na Câmara. Os professores ameaçaram, inclusive, não iniciar o ano letivo em 2012 (que era ano eleitoral) caso o governo não sancionasse a alteração aprovada no PCCR dos trabalhadores da educação de Santarém. De acordo com o Sindicato, embora haja a assinatura da prefeita Maria do Carmo na Lei, foi por causa disso que ela sancionou em 13 de janeiro de 2012 (parece ter escolhido a data 13, por ser o mesmo número do seu partido), pois assim evitaria um desgaste com mais uma greve de trabalhadores da educação, mas agora em ano eleitoral.

Atualmente, a remuneração dos professores está bem melhor fruto da luta descrita acima. O valor da hora aula atualmente é de R$ 7,26 (sete reais e vinte e seis centavos) para professores sem graduação em início de carreira (Nível I e Classe A); um professor graduado (Nível II e Classe A) ganha R$ 11, 62 (onze reais e sessenta e dois centavos) por hora aula; um especialista (Nível III e Classe A) recebe R$ 13,94 (treze reais e noventa e quatro centavos); com mestrado (Nível IV e Classe A) a remuneração por hora aula vai para R$ 16, 73 (dezesseis reais e setenta e três centavos); e com doutorado (Nível V e Classe A), R$ 20,07 (vinte reais e sete centavos). O Educador Infantil tem em Lei sua carga horária estabelecida para 30 horas semanais e sua remuneração inicial (Nível I e Classe A) é de R$ 726,00 (setecentos e vinte seis reais) com magistério; já no Nível II e Classe A quando tem graduação

passa a ganhar R$ 1.162,00 (mil cento e sessenta e dois reais); e com a especialização (Nível III e Classe A) R$ 1.394,00 (mil trezentos e noventa e quatro reais). Já o Pedagogo ganha R$ 1.746,91 (mil setecentos e quarenta e seis reais e noventa e um centavos) quando ingressa no Nível I e Classe A; quando possui especialização (Nível II e Classe A) em início de carreira ganha R$ 2.096, 29 (dois mil e noventa e seis reais e vinte e nove centavos); com mestrado vai ao Nível III e Classe A e passa a receber R$ 2.515,55 (dois mil quinhentos e quinze reais e cinquenta e cinco centavos); e com doutorado passa a R$ 3.018,66 (três mil e dezoito reais e sessenta e seis centavos) em início de carreira quando ingressa posicionado no Nível IV e Classe A.

Retomando a argumentação presente tanto no estudo de Gouveia (2009) quanto na conceituação elencada por Bobbio (2001), sobre o fato de haver uma diferenciação entre "partidos de perfis antagônicos", depois de analisarmos com os dados acima sobre a valorização dos trabalhadores da educação na prática de ambos os governos, não parece fazer qualquer sentido em Santarém a distinção observada por Gouveia no Paraná. Pelo menos no que se refere a esse quesito os dados mostram que as ações tanto do PFL quanto do PT para a política educacional do município de Santarém – PA foram semelhantes. Os limites, pois, que separariam administrações "de esquerda" de administrações "de direita" (GOUVEIA, 2010) encontram-se borrados em Santarém – PA pela prática da continuidade observada nos governos que vem administrando a prefeitura desse município de 1997 a 2012.

Isso evidencia que os limites definidos e apontados acima a partir dos estudos de Ciência Política e de alguns dados advindos da pesquisa sobre as duas cidades paranaenses, que refletem a distinção entre "esquerda" e "direita", não podem ser aplicados *ipsi litteris* em relação às ações que estamos analisando sobre as políticas públicas educacionais observadas em Santarém-PA.

2.6 SUPERAÇÃO DAS NOÇÕES DE DIREITA E ESQUERDA: POR UMA EDUCAÇÃO PARA O CONSENSO

Essa série de dados apontando o desprendimento das ações de governos conceituados na teoria como de "direita" e de "esquerda" nos faz relembrar a discussão que tem sido feita a respeito do realinhamento ideológico de forças políticas nas relações sociais e de poder. Esse realinhamento sugere que o futuro da política estaria localizado num plano que vai além das

formas clássicas de “esquerda” e “direita” (MARTINS; NEVES, 2010, p. 25). Além disso, as formas de dominação e direção presentes no capitalismo atualmente encontram-se mais rebuscadas. Elas imiscuem-se no bojo de diretrizes que emanam de encontros orquestrados por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que possuem uma densa rede de relações que os conecta, no âmbito dos países para onde suas recomendações são direcionadas, a instituições de ensino, pesquisa, empresas privadas e organizações não-governamentais que possuem prestígio.

Como é o caso do Instituto Ayrton Senna que é uma instituição que contribui de maneira direta na implementação dos novos modelos pedagógicos (onde se incluem modelos de gestão) propostos que são resultantes de acordos internacionais. Vale lembrar, como já ilustrado nesse texto, que o IAS foi a primeira organização não-governamental do mundo a conquistar, em 2008, o título de *Cátedra em Educação e Desenvolvimento Humano*, da rede de cátedras da UNESCO, fato que reforça seu comprometimento com essas diretrizes e suas políticas sociais que são voltadas para a educação.

Segundo o Coletivo de Estudos sobre Política Educacional, em seu livro “Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil” (NEVES, 2010), trata-se de uma “educação para o consenso” que gravita em torno de ideias e práticas relacionadas aos interesses privados do capital, cuja influência visa garantir que a dominação de classe seja obtida por intermédios de processos educativos. Neste sentido aponta que tanto os intelectuais “da direita” quanto os “da esquerda” afluem para o mesmo campo. Isso redunda de modo pasteurizado na união da “esquerda para o capital” e da “direita para o social”, onde se harmoniza uma concepção de mundo que reafirma as relações capitalistas.

Este tipo de manifestação se coaduna com a chamada Terceira Via. Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), sua ideia estratégica é extinguir o potencial de conflito dos regimes de direita radical (como o foram os governos de Margareth Thatcher na Inglaterra – 1979 a 1990 e Ronald Reagan nos Estados Unidos – 1981 a 1988), buscando banir qualquer resistência, por ventura existente, à consolidação de uma hegemonia neoliberal. Utilizando uma metáfora a partir da discussão exposta pelos autores, a Terceira Via é “o caldo ideológico mais adequado ao neoliberalismo atualmente” (ANDERSON, 2000 *apud* FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 70).

Porém, há distinções entre a Terceira Via e o Neoliberalismo, muito embora ambos defendam que o Estado deve deixar de ser o responsável direto na execução das políticas sociais. Enquanto o Neoliberalismo acredita na privatização dos setores estatais passando essa

responsabilidade para o livre mercado, a Terceira Via pretende que essa responsabilidade seja delegada à sociedade civil a partir do conceito de "público não-estatal" onde se criaria uma "sociedade de bem-estar social" (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71). Isto parece ter relação com o que estamos observando em Santarém, porque há um movimento de passagem da responsabilidade e prerrogativa do Estado na produção e regulação de suas políticas sociais (no caso em específico nos referimos à oferta educacional municipal) onde não é o governo que elabora, mas uma organização não-governamental com fortes laços com a iniciativa privada (LÉLIS 2007, p. 40, 62, 79).

Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) o sucesso que esse processo obteve no Brasil produziu impacto inclusive sobre a organização da casse trabalhadora, ficando evidente a partir da década dos anos 1990. Período em que, de acordo com a tese de doutorado "Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)", de Eurelino Coelho (2005), o partido dos trabalhadores (PT) transmutou-se numa esquerda renovada para o capital. Sendo que partidos de direita passam, concomitantemente, a introduzir em suas ações e documentos preocupações com o bem estar social, como vimos no caso do DEM, posicionando-se no que se tem convencionado a chamar de "direita para o social". De modo que os partidos políticos que têm se revezado no poder parecem não ter definições ideológicas que os distinga e, destarte, atuam defendendo na prática o mesmo projeto de sociedade, demonstrando, de maneira inequívoca, a preocupação tanto da "esquerda" quanto da "direita" com a manutenção da ordem social capitalista.

Além disso, os termos dos contratos firmados entre o poder público, o IAS e a empresa AUGE, para além de apenas introduzir os conceitos de mercado no setor público educacional, estimulando a concorrência entre turmas e entre escolas, para saber quem vai apresentar os melhores índices alcançando as metas traçadas pelo IAS, essa parceria serve também para alimentar esses setores privados com dinheiro público em troca da implantação de um modelo de gestão gerencial no setor educacional do município.

3 O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 E A EFETIVIDADE DA PARCERIA IAS-PMS: A TEATRALIZAÇÃO DOS ATOS NECESSÁRIOS

Diante do contexto exposto nos capítulos anteriores, principalmente durante a análise, artigo por artigo, do IPP/2005, Santarém, no Estado do Pará, é um lugar privilegiado para a pesquisa, pois permite a investigação de um programa de gestão municipal para a educação a partir de políticas emanadas de um segmento "não governamental", o que transparece como emblemático do que estamos discutindo sobre a diminuição do Estado no papel de regulador e executor das políticas sociais. No caso, que estamos investigando, percebemos esse apequenamento no setor educacional, onde foi, inclusive, implantado, como ferramenta de gestão, o "Programa Gestão Nota 10" (que também chamaremos de PGN10) cujas ações e desdobramentos de sua atuação na rede municipal de Santarém serão objeto de nossa análise neste capítulo.

As informações a seguir são oficiais e constam no site do Instituto Ayrton Senna, sobre o "Programa Gestão Nota 10":

> O que é: O Programa é dirigido aos gestores de educação (diretores de escolas e equipe das secretarias de ensino). Oferece capacitação e ferramentas gerenciais para esses profissionais.
> Objetivos: Elevar a qualidade da aprendizagem de forma equitativa, e promover a articulação de todas as condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino, incluindo princípios de gestão nas quatro esferas da educação formal: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional.
> Também objetiva fortalecer a competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, criando uma interação ativa e cooperativa na escola e entre a escola e a secretaria de educação. (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_gestaonota10.asp> acesso em 01/02/2013).

Como vimos, o PGN10 é específico para as equipes da Secretaria de Educação e para os diretores de escolas. É, sobretudo, por meio deste programa que se vai moldando o desenlace da política educacional, pois ele abrange tanto gestores que atuam no local de onde emanam as ordens para a organização do Sistema de Ensino, quanto atua nas escolas do município, por meio de seus diretores, conforme consta em seu site:

> Como funciona: O Gestão Nota 10 trabalha com indicadores e estabelece metas a serem parceladas e cumpridas pelas escolas e secretarias de educação, devidamente ajustadas a cada ano letivo a partir da realidade dos resultados obtidos no ano anterior. Suas ações estão diretamente ligadas aos diretores de escola e equipes da secretaria de educação.
> Onde acontece: O Gestão Nota 10 foi adotado como política pública nas redes estaduais do Maranhão, de Roraima, Pernambuco e Piauí. O Programa está presente em 556 municípios de 19 Estados. (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_gestaonota10.asp> acesso em 01/02/2013)

No item "como funciona" podemos notar que há um complemento do que está disposto no Instrumento de Parceria (IPP-1239/2005), pois tudo parece ter sido feito visando uma complementação, já que trabalhando com o público alvo descrito, o PGN10 garante mais cabalmente a implantação das orientações da "Rede Vencer" diretamente primeiro na SEMED e depois nas escolas da rede municipal de ensino. Já sobre os locais de implantação, apesar de não estar nomeada no site oficial do IAS, Santarém também assinou a submissão de sua política educacional aos programas do Instituto Ayrton Senna – conforme vimos no capítulo anterior.

Uma característica que percebemos em relação às ações do PGN10 é que ele parece acompanhado de um discurso de centralidade da gestão que é representada pela figura do diretor escolar, que deve se esforçar para melhorar o desempenho da escola sob seu gerenciamento, sendo que ele fica submetido ao superintendente (Coordenador de Gestão) que tem a função de fiscalizar o trabalho do diretor para ver se ele está seguindo à risca o que é orientado pela SEMED, sob a pena de perder seu cargo – como evidenciado no capítulo precedente. O superintendente, por seu turno, fica submetido aos coordenadores da Rede Vencer de Santarém. Estes recebem, por sua vez, orientações diretas do Instituto Ayrton Senna cuja sede é em São Paulo.

Estas orientações chegam por meio de material digital e impresso, treinamentos, encontros, etc. oriundos do IAS, realizados em São Paulo ou, segundo informações da SEMED, algumas vezes também em Santarém. Tais atividades ficam sempre sob a direção do Instituto Ayrton Senna que é quem determina o certo e o errado sobre a gestão da educação, "capacitando" os coordenadores da REDE de Santarém e estes ficam responsáveis para atuar como agentes multiplicadores das ideias trabalhadas nesses encontros de formação. A missão dos coordenadores da Rede Vencer em Santarém inclui reunir com os diretores das escolas do município, ocasião em que repassam tais informações por meio de um processo de

"capacitação continuada" que tem seu foco na gestão. Com o objetivo de estender aos demais membros da direção da escola, em outros momentos, também realizam encontros com os vice-diretores e pedagogos para "oportunizar" a eles o mesmo processo de formação.

No decorrer de nosso contato com esses trabalhadores da educação, durante nosso trabalho de campo, percebemos que a implantação dos programas do IAS é vista como muito positiva, por eles. Sobretudo, por aqueles que compõem o corpo dirigente da SEMED e aqui incluímos os coordenadores de programas, lotados na Secretaria de Educação e os diretores das escolas, que são exatamente os que recebem as capacitações do IAS. Como já mencionamos no início desse trabalho, já são quinze anos de "formação" desses profissionais dentro dessa concepção que pensa a educação por meio gerencial. Por causa disso, já se tornou "lugar comum" esse pensamento entre o corpo dirigente que atua no setor educacional do município, de tal forma que estão tão habituados a isso que estranham quando surgem outras ideias criticando esse modelo.

Vejamos o que nos dizem duas coordenadoras que chamaremos de *Coordenadora A* e *Coordenadora B*, que integram a Rede Vencer em Santarém. Este diálogo ocorreu durante uma entrevista realizada em 23 de julho de 2009, sobre a atuação do Instituto Ayrton Senna em Santarém:

> [Coordenadora B] – Olha Walter eu quero te dizer que esse trabalho da REDE é um trabalho assim, depois que a gente entende realmente...
> [Coordenadora A] – A gente veste a camisa...
> [Coordenadora B] – É muito bom! Assim o resultado que ela [a Rede Vencer] nos dá, que tem apresentado pra nós é muito bom, muito positivo. Porque no início a gente ouve muita conversa de diretor, assim de encher a cabeça e depois a gente trabalhando, vendo, pegando, a gente vê que é maravilhoso.

Outra coordenadora da Rede, que chamaremos de *Coordenadora C*, foi entrevistada em 05 de novembro de 2009, nos dá mais detalhes sobre essa visão:

> O objetivo desse gerenciamento [...] é saber se as crianças estão aprendendo. [...] então tinha muita gente que, por desconhecimento, achava que era uma enganação, que o Instituto recebia dinheiro do município, mas não era nada disso. [...] Porque foi uma Fundação, um Instituto que tinha um grande sonho: que era pegar as crianças da escola pública e tornar um campeão (*sic*).

Em verdade, quando colocamos esses trechos dos diálogos oriundos das entrevistas com as coordenadoras referidas, queremos mostrar com isso que se trata de um discurso institucional, advindo não dessas profissionais isoladamente, mas como consequência de uma década e meia de adestramento nessa forma de pensar e ver a atuação do IAS em Santarém.

Isso lembra uma discussão feita em "Dialética do Concreto", um livro de Karel Kosik (1976), quando alude sobre o trato prático e utilitário que é peculiar de quem lida com informações de modo objetivo pela necessidade do dia a dia. Essa característica facilita as conclusões "sem esforço", pois são resultantes do senso comum e, por essa razão, acabam sendo tratadas como "coisas óbvias":

> A consciência comum toma como óbvio aquilo que a filosofia descobriu tirando-o da ocultação, do esquecimento e da mistificação e tornando-o evidente. Nessa obviedade, tudo aquilo que a filosofia tornara visível, claro e perceptível, volta a decair no anonimato e na obscuridade (KOSIK, 1976, p. 198).

Dessa forma, a realidade passa a ser revelada para esses atores "como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer" à necessidade do trabalho cotidiano. Isso se reproduz facilmente nas mentes daqueles que realizam essa determinada *praxis*[13] e, pela necessidade do trabalho objetivo com que lidam diariamente, levam em consideração apenas uma manifestação parcial do todo em que está inserido o Instituto Ayrton Senna, que possui uma gama de complexidade, que é muito maior do que apenas realizar uma benesse filantrópica – como se veicula amiúde na informação que compõe a versão oficial. Assim, trata-se de um discurso repetido copiosamente que, além de servir como comunicação (explicando o que seria a intencionalidade do IAS), também acaba por contribuir para a formação dos que lidam com ele.

Aqui, reside um problema que tem solução: quando se toma a representação parcial da coisa como se fosse o todo, tem-se uma "ilusão da certeza que leva à consciência ingênua", mas esta pode ser subvertida por meio da pesquisa com parâmetros filosóficos e científicos, pois o método dialético é capaz de dar tino a essa "certeza do mundo comum e da realidade

[13] Praxis: segundo Japiassú & Marconde (2001), na filosofia marxista, a palavra grega praxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da praxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: "Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na praxis humana e na compreensão dessa praxis" (Marx, Oitava tese sobre Feuerbach *apud* JAPIASSÚ & MARCONDE, 2001, p. 155).

fetichizada de todos os dias", sendo capaz, ainda, de "indagar sobre sua legitimidade e 'racionalidade'" (KOSIK, 1976, p. 197).

Uma característica parece ser recorrente na sociedade do capital: dada as suas contradições e injustiças, parece haver um escopo contumaz de reduzir a complexidade das coisas e tentar minorar a capacidade crítica das pessoas. Isto é o oposto do que encontramos na dialética materialista, que pressupõe a ampliação da capacidade crítica intentando a consecução do "concreto pensado", que é elaborado pela razão, como encontramos em Marx (1977):

> [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio. Por exemplo, a categoria econômica mais simples, o valor de troca, por hipótese, supõe a população, uma população produzindo em condições determinadas; supõe ainda um certo gênero de família, ou de comuna, ou de Estado, etc. Só pode pois existir sob a forma de relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado. [...] isto é exato na medida em que a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; [...] [é] um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação (MARX, 1977, p. 219).

Em Marx, observamos que o conhecimento abstrato é importante porque fornece o conhecimento das partes que aparecem como fenômenos, que, ainda sem a utilização do método dialético, se encontram isolados, constituindo, pois, uma manifestação aparente da realidade, não correspondendo ao todo, já que ainda não se chegou à compreensão de seu núcleo essencial pelo raciocínio. Isso nos parece similar ao tipo de representação isolada que vemos propagandeada como verdade pelos defensores da atuação "filantrópica" do IAS. Todavia, como já aludido, esse problema é passível de superação, basta, para isso, que utilizemos o método científico proposto por Marx, fazendo um "caminho de volta" com essa representação fragmentada: primeiro é preciso ter havido a precedência de uma investigação arguta; depois, essas partes que foram abstraídas pelo pensamento devem ser novamente articuladas ao todo concreto:

> Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar de novo à população [ponto de partida do pensamento que está sendo exemplificado por

> Marx] que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e relações numerosas (MARX, 1977: 218).

Pelo método proposto, é impreterível que, de modo concomitante, se realize a ida do abstrato ao concreto enquanto se volta do concreto ao abstrato, já que esse procedimento permite que se faça a crítica das abstrações, comparando-as com as determinações complexas da realidade, obtendo assim um todo concreto concebido pelo pensamento e orientado pela razão. Mas é preciso o cuidado de fazê-lo com uma hipótese, baseada numa compreensão de existência, que leve em consideração as multiplicidades de relações da sociedade do capital, pois, do contrário, corre-se o risco de se formular uma caótica moxinifada, ao invés de uma teoria baseada no real.

Outra questão interessante para a discussão nesse ponto, é que os seres humanos, pois são centrais nessa construção histórico-social, por estarem compartilhando as ideias da sociedade do capital, são suscetíveis de serem adestrados por elas. Isso nos remete ao conceito de homem formulado como resultado da investigação da realidade humana, por Maquiavel. Ao fazê-lo, o pensador florentino trouxe uma contribuição fundamental: o conceito de homem como um ser que se pode modelar e formar. Em outras palavras, conforme Kosik (Op. cit.), o material humano é passível de manipulação:

> Não importa se por natureza o homem seja bom ou mau: bom ou mau pela sua natureza ele é sempre moldável e pode, portanto, ser transformado em objeto de uma manipulação calculada e baseada na ciência. [...] A existência não é apenas "enriquecida" pela obra humana; na obra e na criação do homem [...] é que se manifesta a realidade, e de certo modo se realiza o acesso à realidade. Na praxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade; não é mero símbolo de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica[14]. [...] A praxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A praxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] A praxis é ativa [...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como realidade humano-social é criada pela praxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não humano: o que é humano e o que é não humano não são predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. [...] a praxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade. A praxis não é uma determinação exterior ao homem. [...] A praxis é tanto objetivação e

[14] Ontologia: termo que designa o estudo mais geral da metafísica: a do "ser enquanto ser". Ou seja, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real.

> domínio da natureza quanto realização da liberdade humana (KOSIK, 1976, p. 200 – 205).

Ou seja, retomando os dados que estamos demonstrando na nossa pesquisa, ao considerar apenas um aspecto do fenômeno, no caso a representação aparente do IAS, por sua atuação no setor educacional (promovida pelo discurso), os trabalhadores da educação vão, ao mesmo tempo, sem se dar conta disso, formando-se e construindo para si uma compreensão da realidade, porém parcial, pois, baseada na prática objetiva, que não representa o todo. Entretanto, como já evidenciado, essa problemática tem uma resolução possível de ser obtida, uma vez que basta passarem a pensar dialeticamente de modo mais metódico sobre essa atuação da entidade adventícia. De modo que podem, ao lidar com o IAS (e com todo o arcabouço de discurso oficial que o acompanha), da mesma forma, construir uma concepção mais articulada com a realidade, podendo extrapolar a obviedade dessa visão fetichizada e construir uma nova forma de analisar o mundo.

Depois de empreendermos esse conciso escólio teórico, vamos, a partir de agora, fazer uma discussão mais específica sobre o que ocorre na Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10 em Santarém – PA.

3.1 O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10: SUA ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO EM SANTARÉM – PA

Em 2009, no site oficial do IAS (<http//:senna.globo.com/institutoayrtonsenna>) [15] estava descrito que o Programa Gestão Nota 10 "trabalha com indicadores e notas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informações em tempo real". Além disso, o monitoramento das ações executadas pelo programa é realizado por meio do registro de informações educacionais num sistema de *software* privado de gerenciamento de dados: o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação – SIASI. A utilização deste é estabelecida pelo Contrato de Prestação de Serviços da Empresa Auge Tecnologia que foi descrito no capítulo anterior. Nesse sistema são incluídas informações como indicadores de desempenho, diagnósticos sobre a realidade educacional, relatórios de acompanhamento que são produzidos

[15] Acesso em 30/08/2009.

pela agência técnica contratada para atuar com os profissionais que atuam junto à Rede Vencer no município.

Além disso, vale lembrar que o IPP 1239/05, que habilitou a parceria entre o IAS e a PMS, diz que a agência técnica (a empresa AUGE Tecnologia e Serviços) tem a prerrogativa de realizar intervenções e procedimentos para a avaliação dos processos e dos resultados da rede de ensino, se esses não forem satisfatórios de acordo com as metas estabelecidas pelo IAS.

De acordo com informações de uma das coordenadoras da Rede Vencer no município, no início da parceria foi implantada uma metodologia de aferição externa para começar a gerenciar os resultados obtidos pela rede municipal de ensino de Santarém. Isso ocorreu da seguinte forma:

> A gente fazia uma apresentação e colocava um pequeno diagnóstico e os objetivos e o plano. Esse plano aqui a gente ia cumprindo. Aí vinha um coordenador da REDE de dois em dois meses. Ele sentava com a gente e analisava cada [item]... Elevar o índice de aprovação de 70 para 80%, aí ele [o coordenador do IAS] perguntava assim... Aí tinha essas ações aqui. Ele tinha uma ficha de avaliação, aí ele sentava com a gente e verificava: pra alcançar essa meta aqui, essas ações que nós propusemos aqui estavam sendo feitas? Como é que estavam sendo feitas? [Por exemplo] garantir o correto cumprimento do calendário dos 200 dias letivos. Aí ele [o coordenador do IAS] analisava aqui, por exemplo: em abril, tem que ser dado "x" dias letivos. Quantas escolas estão cumprindo? Era pra ter dado quarenta dias letivos então quantas escolas deram? Quantas deixaram de dar? Porque é aquela história: eu não consigo liderar [...] sem dados. Porque ninguém gerencia sem dados. Ninguém lidera sem dados. [...] O governo tem que saber quantas escolas não cumpriram. Pra quê? Pra fazer intervenções, pra conversar com o gestor, pra saber o que aconteceu. Nós temos uma meta que é cumprir 200 dias letivos. Por quê? Porque é bom pra qualidade do ensino. Ele é bom pra quê? Porque quanto mais a criança na escola mais ela aprende. Então é um compromisso que nós temos conosco mesmo. Daí ele [o diretor que não cumpriu] diz que "sabe aconteceu isso, aconteceu aquilo". O diretor fica ligado e interessado e daí ele consegue gerenciar o grupo [...] (entrevista com a Coordenadora C, em 05 de novembro de 2009).

Aqui, percebemos de que forma se iniciaram as aferições externas à rede municipal de ensino, que funcionou como um *gradus primus* para o gerenciamento da rede municipal de ensino. Contudo, o modo gerencial de lidar com o setor educacional, emanado de alhures e implantado em Santarém, aprofundou-se bastante com o tempo, aperfeiçoando-se cada vez mais, como vimos no capítulo anterior, inclusive com ações específicas que envolvem cronogramas que devem ser realizados pelo corpo dirigente nas unidades educacionais, pela intensificação da cobrança por resultados, o que, conforme verificado no trabalho de campo,

suscitou críticas ao modelo por parte dos docentes, sobretudo, na fase inicial de implantação dessa parceria.

Por isso, é importante fazer o registro da visão institucional oficial sobre essas críticas. Em 23 de julho de 2009, numa entrevista realizada na SEMED, dialogamos com duas coordenadoras da REDE sobre o assunto:

> [Pesquisador] – Tem uma crítica que se faz muito sobre a parceria com o Instituto Ayrton Senna, que é sobre o fato de que se tem na escola todo um corpo, tem o corpo técnico, você tem professores, tem o gestor escolar e você tem aquela demanda local específica. Então numa escola assim se deveria reunir no início do ano para discutir, a partir dessa demanda própria, até por causa da autonomia, o que fazer para alcançar um bom resultado com o aluno. Então os professores das disciplinas específicas iriam propor ações visando essa melhoria e, dessa forma, se elaboram ações. Então, na realidade transpondo isso para as escolas de Santarém. No caso, quando se fala em gestão democrática: a gente pergunta em que momento e qual é o espaço que essas escolas que são atendidas e englobadas na Rede Vencer, elas tem de propor um planejamento pedagógico próprio, já que vem tudo de cima pra baixo? Queria que vocês da REDE fizessem uma avaliação sobre isso.
> [Coordenadora A] – Não. Assim, nós não temos uma proposta pedagógica. O que eles devem cumprir é a da Secretaria...
> [Pesquisador] – Certo, mas a da Secretaria não está baseada nas metas do Instituto [Ayrton Senna]...
> [Coordenadora A] – Tá...
> [Coordenadora B] – Tá. Ele quer saber a da escola...
> [Coordenadora A] – Mas a escola a gente orienta a gente diz como é mais ou menos, a gente formula mas...
> [Pesquisador] – Eles fazem planejamento pedagógico?
> [Coordenadora A] – Eles fazem o planejamento deles. Autonomia nesse sentido eles tem específica pra fazer entendeu? Eles só não podem deixar de correr atrás desses resultados...
> [Coordenadora B] – Correr frouxo...
> [Coordenadora A] – [...] No funcionamento da escola pra conseguir o sucesso é competência da escola lá com seu grupo de coordenadores, lá dentro da escola... (Entrevista com as Coordenadoras A e B, da Rede Vencer em Santarém, realizada na SEMED em 23 de julho de 2009).

O diálogo prossegue a seguir com uma informação interessante expressa por uma das coordenadoras: devido à pressão empreendida na busca por resultados e alcance das metas estabelecidas, há a possibilidade de haver maquiagem dos dados apresentados pelas escolas que estão englobadas nessa sistemática em Santarém:

> [Pesquisador] – Eu sei, mas assim, de toda forma, mesmo eles fazendo a reunião anual deles, mas eles têm de seguir as metas do Instituto...
> [Coordenadora A] Metas, sim...
> [Pesquisador] – Essas metas... É isso que estou querendo que você fale...

> [Coordenadora A] – É assim. É...
> [Pesquisador] – Tem uma meta que eles [os diretores de escola] recebem... Eles vão reunir, mas é baseado nisso que vocês entregam...
> [Coordenadora A] – Mas é aquilo que eu te disse, nós temos uma meta e colocamos pra eles, se ele [o diretor] está muito abaixo e vê que não consegue, ele não pode colocar [apresentar dados de acordo com a meta] e dizer assim: 'nós vamos fazer igual ao de vocês!'. Aí é que corre o risco deles burlarem os dados pra chegar naquela meta, porque a gente diz olha a nossa meta é essa, mas você só pode chegar aqui se você tem condição, se você não tem você faz a sua e chega. O importante é que você não pode regredir. Você deve sempre crescer...
> [Coordenadora B] – Avançar. Entendeu? (Entrevista com as Coordenadoras A e B, da Rede Vencer em Santarém, realizada na SEMED em 23 de julho de 2009).

Sorrateiramente, a gestão que se pretende gerencial começa a estabelecer um ideal que passou a ser seguido de modo quase que automático: a apresentação de números cada vez mais elevados de aprovação dos alunos, etc. conforme as metas que são perseguidas pelas escolas do município. Quando dizem que a escola "não pode regredir" ou que tem "sempre que crescer" ou que tem de "avançar" acaba se estabelecendo o parâmetro para o debate sobre a questão da repetência ou evasão que muitas vezes não está dentro das possibilidades da escola resolver efetivamente, pois depende de contextos externos à escola como os relacionados à família, a condições socioeconômicas, etc., mas, da maneira como é colocada aos diretores (no imperativo), é como se esses fatores fossem irrelevantes, já que são ignorados, sendo importante a apresentação de números cada vez mais positivos sobre a produtividade escolar – o que pode favorecer, algumas vezes, ainda que de forma discreta, tácita e não admitida, a prática de um tipo de promoção automática dos estudantes que frequentam essas escolas públicas.

Entretanto, as coordenadoras informam que há todo um procedimento dentro da sistemática de acompanhamento colocada em prática por meio do PGN10 para conferir esses dados:

> [Pesquisador] – Vocês tem uma preocupação de aferir se esses números estão batendo com a realidade do aluno?
> [Coordenadora A] – Sim. É. Exatamente é tanto que a gente pega os dados [e confere]...
> [Coordenadora B] – Walter, eu vejo essas metas... É que você tem um modelo pra coisa não ficar solta. Você está entendendo? Porque se deixar, corre solta. Não é [interage com a Coordenadora A]? Porque isso pra gente ver como o ser humano é, porque se a gente não ficar ali acompanhando... (Entrevista com as Coordenadoras A e B, da Rede Vencer em Santarém, realizada na SEMED em 23 de julho de 2009).

Continuando a exposição sobre a sistemática de acompanhamento e aferição, a Coordenadora C fornece mais informações a seguir:

> [Coordenadora C] – [sobre os motivos elencados para fazer o acompanhamento]. Porque um líder só é líder porque ele não generaliza as coisas. [...] Nós temos de saber separar o joio do trigo no sentido de ajudar. Não condenar, mas aquela [escola ou direção] que não está cumprindo [as metas] a gente tem que ir lá e fortalecer ela [a direção da escola]. Se é falta de liderança dela, se ela não se organizou... As coordenadoras delas [das escolas] devem ir nas escolas fortalecendo o diretor. Porque é muito estresse, é muita coisa pra resolver. Então elas [as coordenadoras superintendentes] chegam lá e sentam. "olha nós não conseguimos. O que é que está faltando e tal?". E os nossos encontros de formação também é pra fortalecer a liderança desse diretor. E pra ele se sentir fortalecido ele tem que aprender a ler dados. Ele tem que saber como é que se encontra pra poder ele conversar em particular com aquele professor [que supostamente esteja atrapalhando o sucesso da escola]. E olha isso é super importante pra quem lidera. Porque quem lidera não pode generalizar. Porque você tem que ir vendo ponto a ponto. Pra poder indicar o caminho. E foi isso que nós aprendemos. Nós aprendemos isso dentro de uma filosofia. Assim não aprendeu assim... Nós descobrimos. Porque a medida que o Instituto ia discutindo ele ia fazendo a gente descobrir [...] (Entrevista com a Coordenadora C, da Rede Vencer em Santarém, realizada na SEMED em 05 de novembro de 2009).

Essas palavras permitem depreender que há uma pressão, ainda que alguns possam dizer que não é explícita, nesses procedimentos. Primeiro, a coordenação da Rede em Santarém por meio de seus superintendentes cobra do diretor, depois o diretor (que recebe capacitação para abordar o professor) conversa com os professores e em particular com aquele cuja turma esteja se distanciando das metas. Aqui, é possível perceber que a pressão última fica com a carga mais voltada para o professor, que tem de dar conta dos índices mantendo as tendências de aprovação de sua turma "sempre" em alta.

Esses procedimentos possibilitam inferir que é preciso que haja produtividade e que os resultados quantitativos obtidos neste tipo de acompanhamento sejam cada vez maiores. É por isso que afirmamos que tais práticas se assemelham às utilizadas na lógica de produção do mercado, uma vez que a supervisão e aferição de resultados assemelham-se com um controle de qualidade onde se busca o aumento da produção e se persegue o alcance de um quantitativo em números, que no caso da educação são expressos em notas, frequências, índices de aprovação, de faltas, de evasão, tendências de aprovação e reprovação, etc., como será mais bem evidenciado com os dados que discutiremos neste texto.

Sobre as críticas de centralidade na gestão, de falta de autonomia da escola e de que, pela exigência de números positivos para alcançar as metas haja possibilidade de maquiagem nos dados apresentados pelas unidades escolares, temos ainda a avaliação das coordenadoras da REDE sobre essa questão:

> [Coordenadora A] – Nós estamos na segunda etapa de parceria com o Instituto [Ayrton Senna]. A primeira fase era da Escola Campeã. Nesse período, tinha muito esse negócio que tu tá (sic) falando aí [sobre as críticas ao IAS] que só era número, que o pessoal apresentava um resultado, mas que a realidade era outra. Tinha de tudo. Chegava na (sic) escola, e eu te digo isso porque na época eu era diretora de escola, e eu ouvi muitos dizerem assim: "agora vou ter que aprovar todo mundo?"...
> [Pesquisador] – Pois é. Isso é uma crítica que se faz...
> [Coordenadora A] – Fazia muito isso, mas mais era na época da Escola Campeã e eles [refere-se aos diretores] não tinham entendido isso ainda. Porque é assim: teve uma capacitação para diretores logo quando começamos a parceria com o Instituto, da Escola Campeã, então os diretores e os primeiros que fizeram a capacitação desde o início compreenderam perfeitamente, mas tu sabe (sic) tem aquele diretor que depois vai fazer outro concurso, deixa, aí entra outro e aquela já não pegou a capacitação completa. Já vai pegando pelo meio então vai entendendo as coisas errado. Então esses chegavam na sala e diziam assim: "olha eu não quero aluno reprovado! Nós temos uma meta tanto e temos que aprovar tanto!". Então eles iam passando do jeito que dava...
> [Coordenadora B] – Isso antes...
> [Coordenadora A] – Era. Aí depois a Regina vinha, na época era a Regina [não foi informado o sobrenome dessa pessoa que vinha fazer capacitação] a nossa consultora aqui. Ela vinha e conversava e tal: "não é assim gente". Foi explicando, explicando, até que saiu mais. Mas hoje, um aqui e outro ali a gente ainda vê assim falando. Porque se se estipula uma meta ele acha que deve alcançar de qualquer jeito. Se não alcança ele quer colocar um número lá ou alguma coisa. A gente bate na tecla, quando a gente acha. Vai lá e diz: "mas professor não é assim". Às vezes quando o pedagogo não chega a convencer, o lá da escola, a gente vai daqui faz palestra e tudo. Já tá muito, é um ou outro que a gente vê.

O pedagogo lotado na escola possui a função de um mini-superintendente, já que seu cotidiano consiste em realizar o acompanhamento dentro da unidade educacional onde é lotado. Avocamos de "mini" porque cada Superintendente, lotado na SEMED com o nome de "Coordenador de Gestão Escolar" possui uma área de atuação maior, haja vista que realiza acompanhamento em 10 escolas. Assim, o trabalho do pedagogo (ou coordenador pedagógico como também é chamado) lotado na unidade escolar, dentro da sistemática de acompanhamento, segue a seguinte rotina:

> [Coordenadora A] – O pedagogo tem que ir na (sic) sala verificar. Ele faz a leitura com os alunos. A gente orienta assim: "se não dá pra você fazer com toda a turma, mas escolha aqueles que ela [professora] diz que está muito bom: "ah! Esse daqui

> está muito bom!". Então você faz uma leitura com esse daqui e com esse daqui que está muito ruim. Porque às vezes o professor também traz uma impressão aqui e ali e acaba [sinaliza com o polegar pra baixo]...
> [Pesquisador] – Colocando uma nota [do aluno] pra baixo?
> [Coordenadora A] – É. Então a gente diz assim [para o pedagogo da escola]: "se não dá pra fazer com todos [a aferição com os alunos dentro da sala], mas pegue aqueles que ela diz que são os melhores e aqueles que ela diz que são os piores"...
> [Pesquisador] – Pra fazer uma amostragem?
> [Coordenadora A] – Então por ali já dá pra ter uma ideia. Tem uns que dizem assim: "olha eu detectei um [problema] aqui no exercício". Então converse com ela [com o (a) professor (a)] diga pra ela não alterar...
> [Pesquisador] – Pra ela não maquiar?
> [Coordenadora B] – O que eu acho assim, nesse tempo todo que eu estou trabalhando aqui [na Rede Vencer] é que tem que ser feito um trabalho com o professor. Com quem fica lá na ponta. Um trabalho verdadeiro. Porque esse professor muitas vezes ele é a chave do negócio. Ele é que está com essa criança no dia a dia. Todos os dias ele está com essa criança. Ele que sabe realmente. Então é responsabilidade dele. Então eu acho que esse professor ele tem que ser trabalhado. Muito, muito, muito. E nós temos que ter verba pra trabalhar isso. E muito. Não é pouco não.

Dentre as funções do pedagogo está uma que imaginamos que interfere diretamente no trabalho do professor com a classe: a entrada e permanência do pedagogo na sala de aula, não para ajudar na educação das crianças, no sentido de auxiliar o professor a ministrar as aulas, ajudando os alunos a resolverem os problemas propostos como atividade, junto com o docente visando à assimilação do conteúdo pelos estudantes, mas para fiscalizar *in loco* o trabalho do professor:

> [Coordenadora A] – E uma das coisas que é função do pedagógico, lá na unidade escolar, lá [refere-se às funções] o pedagogo que está na escola diz assim: visitar as turmas semanalmente pelo período integral da aula. A gente estipula aqui duas vezes. Ele vai uma no início do mês e outra no final do mês ele tem que ficar lá. Pra quê? Até pra ver às vezes se a professora está com uma dificuldade e ela não domina bem o assunto e a gente ajuda.
> [Coordenadora B] – Justamente viu Walter? Se esse professor não dominar o assunto ela não sabe repassar pra essa criança. Por exemplo, hoje em dia os professores o que eles fazem? É mais fácil ele dizer que aquela criança tem um problema mental. E querem por força dizer que é um problema mental. E não é! Quem é ele pra diagnosticar que aquela criança tem um problema mental?
> [Pesquisador] – TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade]?
> [Coordenadora B] – Ele não sabe lidar com aquela criança. Então esse professor ele está precisando de ajuda. Eu acho que tinha que ter um foco pra esse professor.

Aqui, fica um pouco mais evidente a pressão a que submetem o docente, pois nesse caso relatado, se ele detectar que algum aluno possivelmente tenha algum problema incomum de aprendizagem, de acordo com o rendimento escolar observado, detectando que o

desempenho do aluno é diferente dos demais que compõem a turma, transparece que ele não pode tentar passar esse problema para que a SEMED o resolva com alguma providência mais apropriada. Parece que o professor terá de "resolver" sozinho para não passar pelo transtorno de ser acusado com as imputações relatadas.

De antemão, já está consolidado que, num caso como esse, o problema é do professor que, supostamente, não "tem domínio de conteúdo" e que encontra uma forma de "culpar o aluno" sobre sua capacidade quando não consegue "acompanhar" as atividades propostas. Pelo discurso observado no relato, parece que o docente tem de encontrar como resolver um problema como esse evitando passar para a SEMED esse *feedback* da turma. Por outra lógica, num caso desses a coordenação de gestão poderia encaminhar a criança para um acompanhamento especializado visando detectar de modo mais científico as observações empíricas mencionadas pelo docente. Um programa de acompanhamento diferenciado para crianças que apresentassem esses problemas também seria uma ideia melhor do que penalizar o professor que, por ventura, fizer essa observação. Porém, pelo que observamos nesse discurso aparenta ser uma situação difícil para o docente relatar um caso desses, pois parece já estar estabelecido que se trata de despreparo do professor e má vontade do mesmo em trabalhar com a turma.

Chamamos, mais uma vez, a atenção sobre o fato de não considerarmos esse discurso como isolado, como apenas uma manifestação da idiossincrasia da coordenadora em questão, mas queremos apontar que isso é também resultado de uma formação e que esse discurso é institucional cuja veiculação possivelmente ocorra nos encontros de formação que o IAS promove. Fazemos essa assertiva com base em evidências, pois a diretora do IAS faz um diagnóstico semelhante sobre o despreparo do professor da rede pública de ensino. Por causa disso, apontamos que isso pode ser indicativo da existência de uma predisposição à culpabilização do professor, dizendo que seu "preparado é insuficiente", ou que é "inexperiente", como encontramos no texto de Viviane Senna Lalli (2000) citado em Peroni (2009, p. 154-155) quando diz que "A procura por estas parcerias muitas vezes parte de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como podemos verificar na argumentação de Viviane Senna".

Aqui nesse ponto do texto, Peroni (Op. cit.) traz à discussão um fragmento de um artigo publicado por Viviane Senna Lalli (2000) na revista "Em Aberto", que é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação, que está disponível para acesso em seu sítio oficial (<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1082/984>), em que diz:

> O Programa [Acelera Brasil] assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com
> preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no
> Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade (LALLI, 2000, p. 146).

Como já evidenciamos no capítulo anterior, o discurso advindo do IAS é sempre no sentido de mostrar que o setor público com seus agentes (aqui sua artilharia é voltada aos professores) é incapaz, ineficiente e precisa ser ensinado por quem tem as qualidades de "eficiência" e "efetividade" – como se arvoram. No fragmento, a diretora insinua que os professorem sequer são capazes de elaborar suas próprias aulas, que não parecem ter capacidade de planejamento e, por causa disso, os materiais devem ser elaborados pelo IAS. Embora esse contexto seja do ano de 2000, quando do início das atividades do IAS, na implantação do Programa Acelera Brasil, optamos por utilizá-lo para demonstrar o quanto autoritário é esse discurso.

No trecho a seguir, que foi proferido por uma das coordenadoras de Santarém e nele vemos ainda mais uma explicação sobre "os problemas" do professor que reforçam o discurso de que ele trabalha com má vontade e por causa disso a ideia de fundo parece ser a de cobrar cada vez mais dele para que ele "trabalhe direito":

> [Coordenadora B] – [...] O professor precisa reaprender. Eu ouvi numa fala... Foi alguém da educação... Eu já escutei [...] lá [em] Belo Horizonte [numa reunião/encontro]: o professor precisa reaprender. O professor está cansado, ele tem problema igual nós (sic), ele está estressado. A professora tem menopausa, a professora está em depressão, o professor tem depressão. Ele precisa sair... A aposentadoria dele (sic), ele está naqueles dias, já está nos últimos cartuchos. Você está entendendo? Então tudo isso.

Como mencionamos anteriormente, o último ponto de pressão recai sobre o docente que é responsabilizado de todas as formas dentro dessa sistemática de acompanhamento que estamos discutindo sobre o PGN10.

Ainda sobre a sistemática de acompanhamento, que estamos evidenciando nesta pesquisa, temos a informação de que concomitante ao acompanhamento realizado internamente pela SEMED, há o realizado externamente pelo IAS, conforme o relato a seguir:

> Outra coisa que aprendemos com o Instituto: a gente precisa fazer tudo com objetividade. [...] Aí o que o Instituto fazia? "Agora nós vamos acompanhar pra ver se vocês estão fazendo". Porque é aquela história: quem vigia o vigia? Quem acompanha quem está fazendo? [...] Isso é ótimo pra nós! O IAS mostra o que nós não estamos cumprindo. Nós prometemos! Nós escrevemos no papel! Planejamento não é pra inglês ver. O que se escreve tem que se cumprir porque se pensou, se planejou... E agora claro que é flexível, tem algumas coisas que pode até não alcançar, mas tem que justificar pra entender o porque que a gente não alcançou. Porque já chega! Olha é lindo, escreve tudo no papel: "olha, nós temos o nosso plano"... mas está cumprindo? Então acabou aquele negócio de não cumprir o que se promete [...] (Entrevista com a Coordenadora C, da Rede Vencer em Santarém, realizada na SEMED em 05 de novembro de 2009).

Pelo que fica evidenciado no relato sobre o acompanhamento é que o IAS realiza a sua aferição fazendo o "acompanhamento do acompanhamento" das ações desenvolvidas na SEMED e nas escolas que conseguem realizar a sistemática do PGN10. Dizemos "as escolas que conseguem realizar a sistemática" porque, quando discutimos sobre a organização do Sistema de Ensino, já evidenciamos que a gestão gerencial funciona de modo precário na maioria das escolas de Santarém, pelo fato das escolas anexas serem desprovidas de corpo dirigente.

Numa das escolas que visitamos durante nossa pesquisa de campo, verificamos que é costume fazer a divulgação do *ranking* contendo as tendências de aprovação e as tendências de reprovação por turma. Assim, publicam-se quais são as turmas com maior índice de assiduidade dos alunos, com maior índice de notas acima de 5,0 (cinco) que passam a compor a tendência de aprovação; sendo que as notas abaixo de 5,0 (cinco) integram a tendência de reprovação. De modo que as turmas que apresentam um número de notas "vermelhas" (como são chamadas as notas abaixo de 5,0) mais elevadas, por conseguinte, apresenta um percentual maior que é expresso na tendência de reprovação e vice-versa.

Esses percentuais são fixados no mural principal da escola. Num relato de uma diretora de escola percebemos que os estudantes entravam num clima de competição desde cedo pela liderança e primeira colocação no *ranking*. Essa competição envolvia, ao mesmo tempo, as turmas da escola que disputam entre si e, dentro de cada turma, os estudantes

parecem intentar sair melhor do que o colega de classe quando da aferição de suas notas. Esse fato nos fez refletir sobre a transformação do ambiente escolar num local de concorrência parecida com o ambiente competitivo inerente à lógica mercantil, o que se distingue bastante de um local onde se deveria privilegiar o exercício da cidadania e da formação humana.

Os Procedimentos de aferição que estão dentro da sistemática de acompanhamento do Programa Gestão Nota 10 envolvem um trabalho de verificação complexo. Dentro de sala de aula, esse trabalho deve inicialmente ser realizado pelos professores que devem preencher uma planilha, previamente fornecida numa publicação que possui o timbre do IAS encontrada em Miskalo (2008) com outras orientações e passos a serem seguidos pelos que atuam na rede municipal de ensino que mantém parceria com o IAS como é o caso de Santarém:

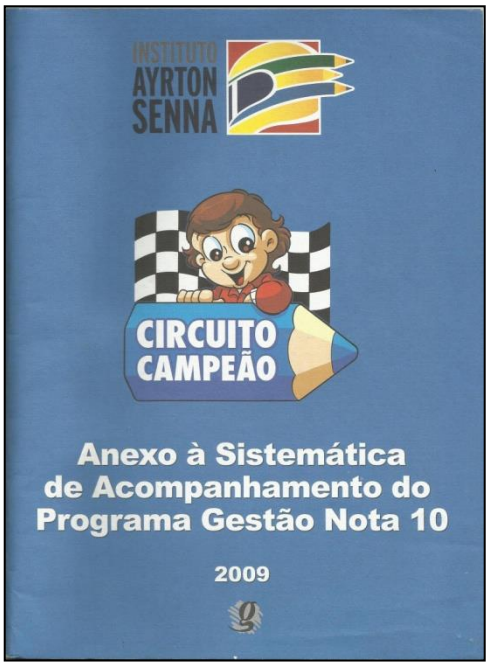
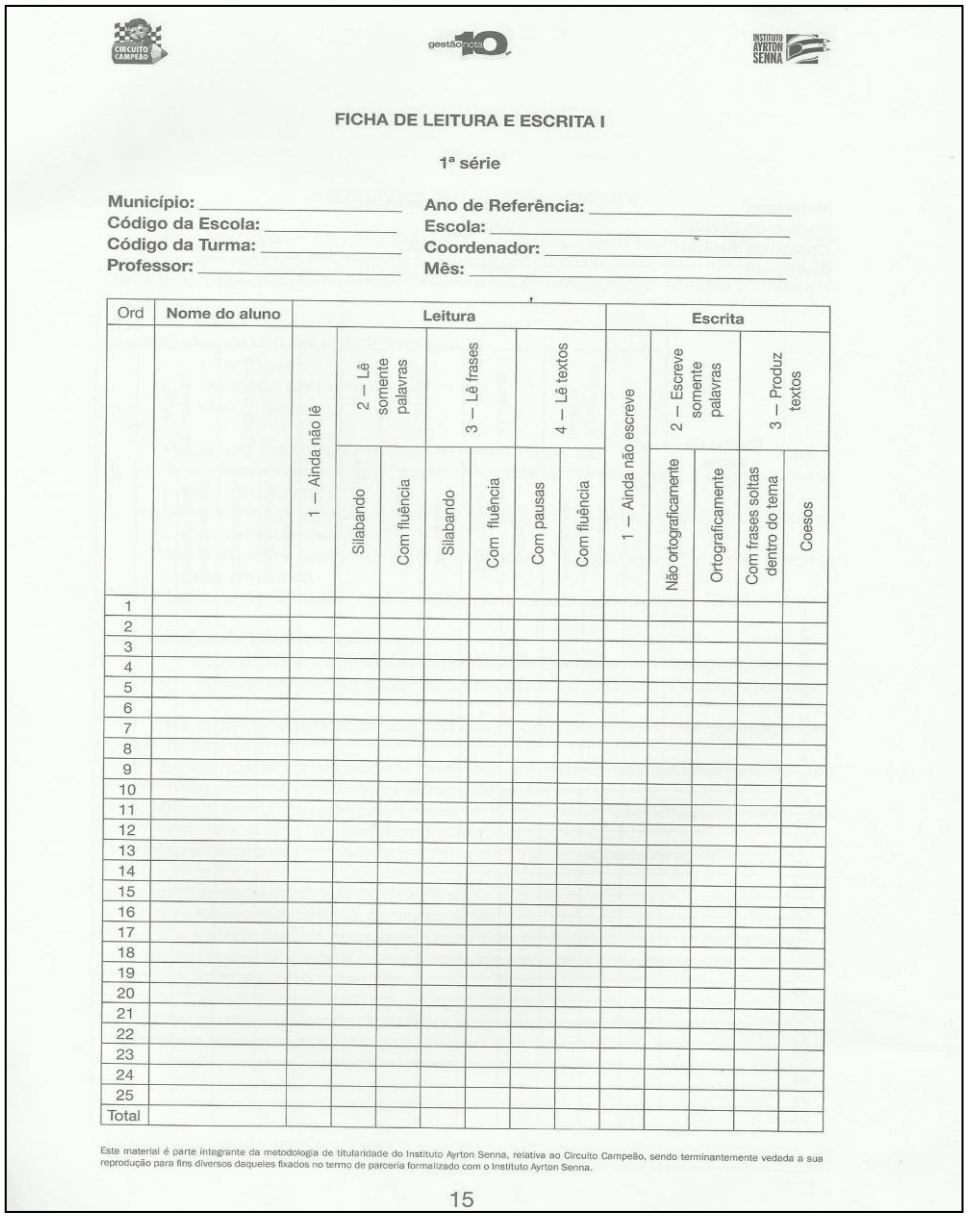


Figura 26: Capa do Anexo à Sistemática de Acompanhamento do PGN10.
Fonte: Miskalo (2008), capa digitalizada.

O preenchimento deve ser feito depois de verificado o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas aferidas nas provas realizadas pelo INEP [16]. Esse preenchimento é realizado em planilhas como esta da Figura 27 a seguir:

[16] Que, segundo o site oficial do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/perguntas-frequentes>), são a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).



FICHA DE LEITURA E ESCRITA I

1ª série

Município: _____ Ano de Referência: _____
Código da Escola: _____ Escola: _____
Código da Turma: _____ Coordenador: _____
Professor: _____ Mês: _____

Ord	Nome do aluno	Leitura						Escrita				
		1 – Ainda não lê	2 – Lê somente palavras		3 – Lê frases		4 – Lê textos	1 – Ainda não escreve	2 – Escreve somente palavras		3 – Produz textos	
			Silabando	Com fluência	Silabando	Com fluência	Com pausas	Com fluência		Não ortograficamente	Ortograficamente	Com frases soltas dentro do tema	Coesos
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
Total													

Este material é parte integrante da metodologia de titularidade do Instituto Ayrton Senna, relativa ao Circuito Campeão, sendo terminantemente vedada a sua reprodução para fins diversos daqueles fixados no termo de parceria formalizado com o Instituto Ayrton Senna.

Figura 27: Ficha de Leitura e Escrita do Anexo à Sistemática de Acompanhamento do PGN10.
Fonte: Miskalo (2008) digitalizado do livro original.

Após o preenchimento das informações na planilha, elas são supervisionadas pelo técnico pedagogo da unidade educacional, pelo vice-diretor (quando houver) e pelo diretor da escola. Essa equipe da unidade educacional, que é seu corpo dirigente, de acordo com a sistemática, tem a função de pegar uma amostragem dos resultados e verificar se estão condizentes com a realidade dos alunos. Nesse caso, o técnico em educação vai à sala verificar o nível de leitura dos alunos e suas habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Quando vai à sala o técnico registra em outra planilha o resultado de sua observação da aula do professor. Na orientação que consta no "Anexo à Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10", de autoria de Miskalo (2008, p. 23), consta:

> O Coordenador Pedagógico deverá visitar semanalmente, por no mínimo 1 hora, as turmas de 1ª e 2ª séries do E.F.
> No decorrer da visita deverá preencher relatório e ao final deverá analisá-lo e discuti-lo com o professor, com o objetivo de aprimoramento de sua prática docente.
> Após assinatura de ambos os envolvidos, deverá ser arquivado mantendo-os juntos por turma, na ordem de ocorrência das visitas.
> A. Antes da visita
> - Preencher o cabeçalho antes de cada visita.
> - Ler o relatório da visita anterior e anotar os pontos importantes a serem revistos.
> B. Durante a visita
> - Prestar atenção à aula como um todo, ora observando o professor, ora o aluno, grupos de alunos, a turma inteira.
> - Observar a aplicação ou não pelo professor, das sugestões anteriormente oferecidas.
> [...]
> C. Ao final da visita
> - Analisar com o professor, todos os aspectos observados e apresentar-lhe sugestões.
> - Anotar as providências a serem tomadas em relação ao professor e à turma em questão.
> - Assinar o relatório junto com o professor.
> - Anotar, em sua agenda, assuntos que deverão ser incluídos na próxima reunião pedagógica.
> - Arquivar o relatório. (MISKALO, 2008, p. 23)

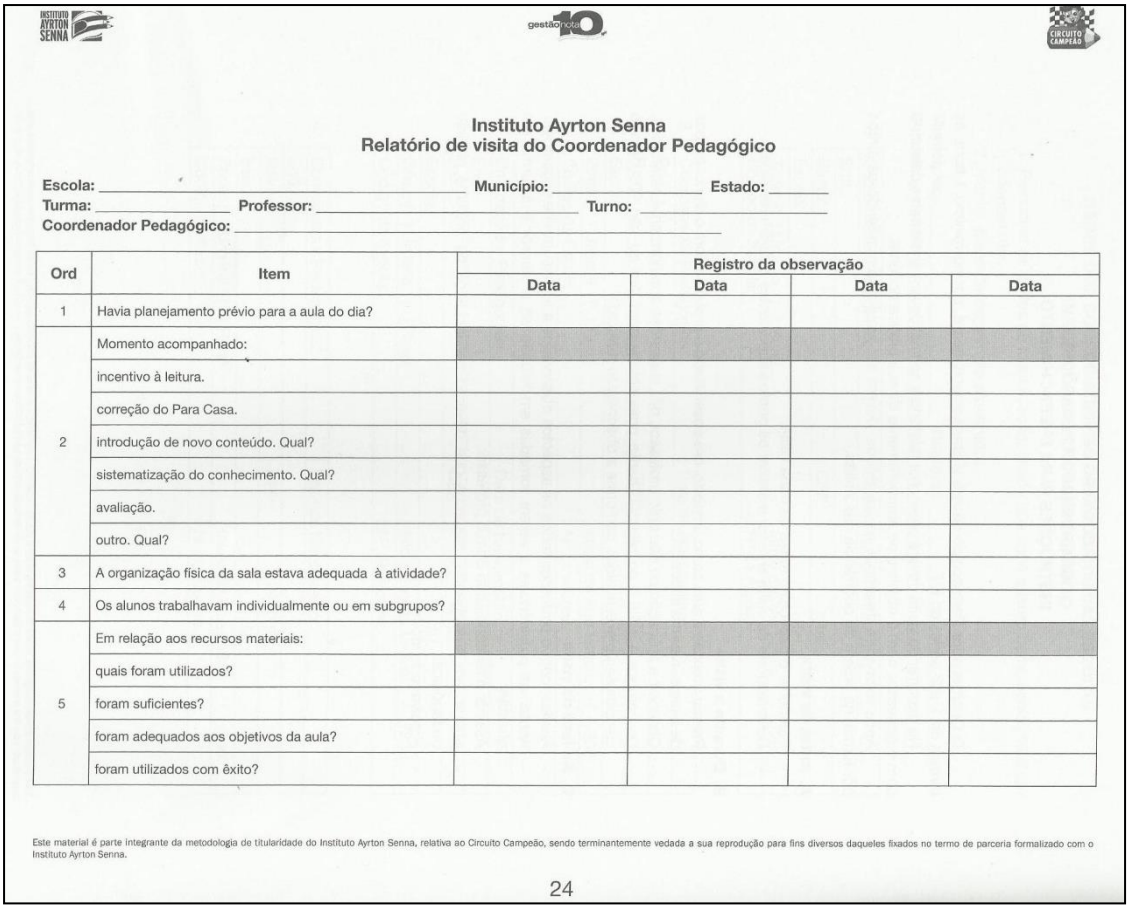
Aqui, neste excerto da publicação de Miskalo (Op. cit.), é interessante fazer uma observação sobre o item "B" que diz: "observar a aplicação ou não pelo professor das orientações antes oferecidas". Este parecer evidenciar um monitoramento direto nessa supervisão. É importante ressaltar que as orientações repassadas pelo pedagogo não surgem ao acaso, soltas e desconectadas do contexto da parceria com o IAS, mas são baseadas nos treinamentos que recebem quando das capacitações realizadas pelo IAS, feitas sempre a expensas da Prefeitura. Nesses encontros, o IAS treina os coordenadores da REDE em Santarém e estes repassam, por meio de textos, filmes, dinâmicas, etc., o treinamento aos diretores, vice-diretores e pedagogos. Assim, o que os coordenadores pedagógicos estão fazendo é garantir que as orientações do IAS, em última instância, sejam aplicadas diretamente aos alunos, dentro das salas de aula pelos docentes. Outra observação digna de registro é sobre o item "C", quando diz: "anotar as providências a serem tomadas em relação ao professor". Aqui, transparece soar como um instrumento de coação que compele o docente a adotar todas as sugestões do pedagogo, que estão dentro do que é orientado naquela sequência até chegar ao IAS, já que transparece que caso ele não siga as orientações poderá ter algum problema de cunho administrativo, haja vista ser passível de ser submetido à tomada de algumas "providências" por parte da administração escolar.

Um dos itens que fazem parte do Programa Gestão Nota 10 é a "capacitação dos profissionais em serviço" cujo objetivo parece visar à padronização das ações e articulá-las entre todos que possuem cargos de dirigentes e/ou coordenadores na rede municipal de ensino. Trata-se de encontros para orientação a partir de palestras e cursos que são ofertados pelo Instituto Ayrton Senna, geralmente, em São Paulo – SP, mas que possuem uma metodologia e encaminhamentos que objetivam a chegada dessas orientações até as escolas que estão sob a alçada da SEMED em Santarém. Então, em geral, as coordenadoras que integram a Rede Vencer [17] viajam para o Sudeste, sempre a expensas da Prefeitura, segundo informações que obtivemos na SEMED, pelo menos uma vez por semestre, para participar de capacitações.

Após regressarem ao município, essas coordenadoras reúnem-se com os diretores das escolas para capacitá-los. Há também a capacitação repassada aos vice-diretores, aos pedagogos (superintendentes) que atuam na SEMED e aos pedagogos (coordenadores pedagógicos ou mini-superintendentes/supervisores como parece mais adequado chamá-los por causa de sua atuação) que trabalham diretamente nas escolas. Assim, nesse modelo, os profissionais que fazem os cursos em São Paulo, ao regressarem para Santarém, trabalham como agentes multiplicadores dessas orientações. Dessa maneira conseguem repassar o que foi orientado alhures, por meio de encontros oficiais em nível local que são promovidos pela Secretaria Municipal de Educação especialmente para esse fim.

Vejamos a seguir a planilha que deve ser preenchida pelo coordenador quando de sua visita à sala de aula:

[17] Coordenadora da Rede Vencer, coordenadora do subprograma Gestão Nota 10, coordenadora do subprograma Correção de Fluxo e a coordenadora do subprograma Acelera.



Instituto Ayrton Senna
Relatório de visita do Coordenador Pedagógico

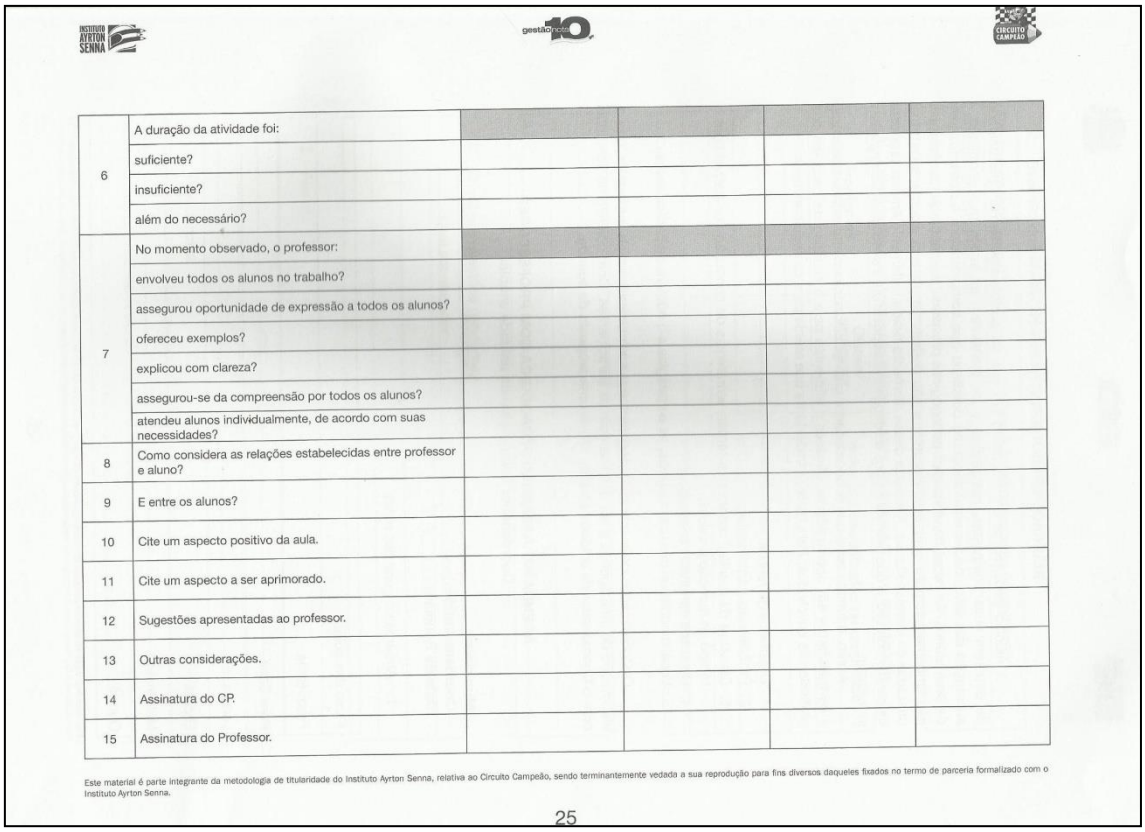
Escola: _____ **Município:** _____ **Estado:** _____
Turma: _____ **Professor:** _____ **Turno:** _____
Coordenador Pedagógico: _____

Ord	Item	Registro da observação			
		Data	Data	Data	Data
1	Havia planejamento prévio para a aula do dia?				
2	Momento acompanhado:				
	incentivo à leitura.				
	correção do Para Casa.				
	introdução de novo conteúdo. Qual?				
	sistematização do conhecimento. Qual?				
	avaliação.				
	outro. Qual?				
3	A organização física da sala estava adequada à atividade?				
4	Os alunos trabalhavam individualmente ou em subgrupos?				
5	Em relação aos recursos materiais:				
	quais foram utilizados?				
	foram suficientes?				
	foram adequados aos objetivos da aula?				
	foram utilizados com êxito?				

Este material é parte integrante da metodologia de titularidade do Instituto Ayrton Senna, relativa ao Circuito Campeão, sendo terminantemente vedada a sua reprodução para fins diversos daqueles fixados no termo de parceria formalizado com o Instituto Ayrton Senna.

Figura 28: Relatório da visita do coordenador pedagógico à sala de aula.Figura 26: Relatório da visita do coordenador pedagógico à sala de aula.
Fonte: Miskalo (2008, p. 24) digitalizado do original.

A Figura 29 mostra a continuação do relatório da visita do coordenador pedagógico:



6	A duração da atividade foi:				
	suficiente?				
	insuficiente?				
	além do necessário?				
7	No momento observado, o professor:				
	envolveu todos os alunos no trabalho?				
	assegurou oportunidade de expressão a todos os alunos?				
	ofereceu exemplos?				
	explicou com clareza?				
	assegurou-se da compreensão por todos os alunos?				
	atendeu alunos individualmente, de acordo com suas necessidades?				
8	Como considera as relações estabelecidas entre professor e aluno?				
9	E entre os alunos?				
10	Cite um aspecto positivo da aula.				
11	Cite um aspecto a ser aprimorado.				
12	Sugestões apresentadas ao professor.				
13	Outras considerações.				
14	Assinatura do CP.				
15	Assinatura do Professor.				

Este material é parte integrante da metodologia de titularidade do Instituto Ayrton Senna, relativa ao Circuito Campeão, sendo terminantemente vedada a sua reprodução para fins diversos daqueles fixados no termo de parceria formalizado com o Instituto Ayrton Senna.

Figura 29: Continuação do Relatório da visita do coordenador pedagógico à sala de aula.
Fonte: Miskalo (2008, p. 24) digitalizado do original.

O que transparece nessas orientações e normas estabelecidas pelo IAS é a intenção de deter o domínio completo sobre os procedimentos a serem adotados na rede municipal de ensino, pois a sistematização visa dar conta de todos os detalhes inclusive os que se relacionam ao cotidiano escolar.

Sobre o trabalho que envolve essa sistemática implantada no bojo da parceria com o IAS, vejamos o excerto de um diálogo que ocorreu em uma entrevista com um ex-membro do Conselho Municipal de Educação que já exerceu cargo de diretor de escola em Santarém:

> [*Ex-membro do CME e ex-diretor*] Eu aceito como muito positiva essa parceria. Quando ela veio nós tínhamos formação... Vinham os técnicos mesmo, pessoas formadas – bem bacana. E nós tínhamos encontro de formação tanto para gestores quanto para os coordenadores pedagógicos – os pedagogos. E nós ficávamos encarregados de passar isso para os professores pra fazer todo esse acompanhamento, essa formação e, consequentemente, o acompanhamento através de umas fichas que gerou muita polêmica e que hoje os professores reconhecem a importância dessa ficha, desse acompanhamento que a avaliação é realmente esse processo. E... eles [*IAS*] trabalhavam com a...[*tenta se lembrar de alguma informação*] Como é que se chama? Defasagem idade-série...
> [*Pesquisador*] Isso de antes haver reclamação e polêmica e agora já não haver mais segundo o que você falou me fez lembrar uma animação que assisti certa vez num documentário sobre Lukács, você conhece?

> [*Ex*-m*embro do CME e ex-diretor*] Não, não! Não conheço. Como é?
> [*Pesquisador*] É uma animação que inicia numa praça em que havia uma estátua erguida que tinha formato de letra "E", mas todas as pessoas que passavam por lá se admiravam e achavam bonito dizendo que era a letra "B": "que 'B' bonito!" Exclamavam. Mas havia um cidadão que teimava contra todos dizendo que estavam errados porque a estátua tinha formato de letra "E" e não de "B": "como vocês podem ver um 'B' se é um 'E'?" Daí surgiu uma balburdia com muitas pessoas discutindo e veio um policial com cassetete e perguntava ao cidadão que letra era. Ao responder "E", levava uma cacetada, isso se repetiu várias vezes com o cidadão repetindo que era um "E" e apanhando cada vez mais do policial. Daí o policial serrou a cabeça do cidadão e ao ver a imagem de um "E" refletida no cérebro dele pegou um martelinho e começou a bater nas pontas do "E" entortando até que elas encostassem-se ao meio, até transformá-lo em "B". Depois fechou a cabeça do homem que passou a ver o "E" e repetir, como todos os outros, que era um "B". "B"! "B"!.
> [*Ex*-m*embro do CME e ex-diretor*] Hum... Entendi [*risos*] de tanto a gente ouvir que era bom que passamos a achar que era bom. É pode ser, porque no início parecia estranho, mas agora depois de todo esse tempo [*mais de quinze anos*] parece que quem era contra antes é que estava errado. (Entrevista com membro do CME e ex-diretor de escola realizada em 18/01/2013).

Esse diálogo realizado com o ex-membro do CME reforça a ideia de que quando se tem a oportunidade de pensar a realidade levando em consideração que há algo além da aparência, buscando ver a essência do processo, é possível a percepção que existe outra forma de pensar a realidade, que busque desvendar e evidenciar o que Kosik (1976) chama de "obscuridade da obviedade".

Voltando aos dados sobre a sistemática de acompanhamento: depois de sistematizar as informações de rendimento escolar nas planilhas, principalmente as oriundas das avaliações e frequência dos alunos, o procedimento seguinte é processar esses dados transformando-os em estatística, demonstrada nos percentuais que compõem as tendências de aprovação e reprovação, sendo o diretor o responsável pelo direcionamento e execução de todo esse processo que se desenvolve dentro da unidade educacional. Posteriormente, essas informações são disponibilizadas ao pedagogo no cargo de Coordenador de Gestão Escolar (superintendente) que é responsável por monitorar até dez escolas, sendo sua base de atuação o setor da Rede Vencer, nas dependências da SEMED. É ele que faz a ligação entre a SEMED e a escola na parte de monitoramento das informações que serão incluídas no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI.

Nessa situação, o professor além de realizar o que já é mais comum à sua atividade como preparar aula, fazer planos de aula e de curso, ministrar, corrigir atividades, etc., ainda tem de monitorar o desempenho individual de cada aluno registrando os dados da aferição na planilha específica da Sistemática de Acompanhamento do PGN10. Além da pressão colocada em cima da responsabilidade do professor, como ficou evidenciado nos dados, há uma

intensificação de seu trabalho. Essa situação nos permite lembrar o que já foi apontado por Oliveira (2004), pois nos parece semelhante ao observado em Santarém, quando diz que as mudanças nos processos educacionais sobrecarregam em grande medida os professores. Neste sentido, a autora refere que as reformas educacionais propostas determinaram uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se apresentam tanto na gestão quanto na organização do trabalho escolar, tendo como consequência uma maior responsabilização dos professores.

A intensificação do trabalho dos docentes ocorre na medida em que tem de ensinar a ler e a escrever, interagindo com os alunos visando lhes proporcionar um ambiente adequado para a assimilação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas e, além disso, também pela obrigação de realizar a tarefa de aferição sistemática de notas, frequência e aprendizado assinalando tais informações e observações em planilhas que são disponibilizadas pelo IAS.

No quesito responsabilização dos professores, encontramos algumas ocorrências que acreditamos sejam interessantes de mencionar. Dizemos isso baseado no fato de no discurso oficial, haver o entendimento de que as tecnologias gerenciais do Instituto representam a resolução dos problemas educacionais do município, o que deixa subentendido que, caso não se alcance as metas, foi em decorrência de uma falha do docente que supostamente não teria cumprido com a sua responsabilidade e, por isso, parece estar nas entrelinhas do discurso oficial que qualquer insucesso é devido ao trabalho do professor, o que reforça a pressão que sofrem dentro desse processo de implementação da parceria público-privada em Santarém.

Análogo ao que indica Ball (2011) em seus estudos sobre o sistema educacional inglês, fatores como esse pode favorecer a ideia de que há a possibilidade de se imputar culpa ao trabalho do professor caso os alunos não atinjam as metas traçadas pelos planos de governos. De acordo com Mainardes e Marcondes (2009), Ball trabalha com uma perspectiva teórica desconstrucionista, sendo suas análises consideradas "críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial". A obra de Ball segue um ponto de vista pluralista, já que para formular suas concepções utiliza autores de várias vertentes teóricas dentre os quais Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Max Weber, entre outros. Apesar de não ser um teórico que se utiliza de autores e do método materialista dialético, consideramos que algumas análises de Ball podem nos ser úteis, pois permitem fazer analogias entre os resultados de sua pesquisa desenvolvida no Reino Unido com os resultados que encontramos em nossa investigação sobre as políticas públicas educacionais em Santarém – PA – BRA.

Os métodos percebidos no bojo dessa parceria entre a PMS e o IAS para o setor educacional, se assemelham aos utilizados nas empresas privadas em que o funcionário deve

correr constantemente para alcançar as metas de produtividade, pois do contrário pode ser penalizado, inclusive com a demissão. Em nossa pesquisa encontramos, conforme vimos no capítulo sobre a organização da rede municipal de ensino, que há um número grande de trabalhadores da educação que são temporários e, portanto, instáveis no serviço público. Estes parecem estar numa situação semelhante, haja vista que podem perder o vínculo empregatício se não estiverem afinados e cumprindo todas as determinações e metas de produtividade impostas pela SEMED, que recebeu tais ditames do IAS. Daí a função de todo o aparato utilizado no monitoramento supervisionador para manter todos na linha.

Paro (1998) diz que é preciso apontar o equívoco que consiste em pretender aplicar na escola tais métodos e técnicas da empresa capitalista, pois estes procedimentos não são neutros entre si. Os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são antagônicos aos fins de uma educação para a emancipação, haja vista que não é possível que os meios utilizados na lógica concorrencial do mercado possam ser transpostos de maneira acrítica para o ambiente escolar, sem comprometer de forma irremediável os fins humanos que se buscam no processo educacional.

De acordo com os dados repassados em 2009 pelo Setor de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, esses procedimentos resultaram em sucesso, pois entre 1996 e 2007 a sistemática e monitoramentos desse Programa apresentaram bons resultados. Já que houve sucesso na Correção de Fluxo (de alunos defasados com distorções idade-série devido ao alto índice de repetência que havia antes do início da execução das ações orientadas pelo IAS), sendo que em onze anos, o município reduziu em 56, 7% a defasagem dos alunos, conforme o Quadro 12 a seguir:

Quadro 12: Correção de fluxo de alunos defasados de 1ª a 4ª séries (1997-2007).

Correção de Fluxo de Alunos Defasados de 1ª a 4ª séries – 1997 -2007	
ANO	PERCENTUAL
1996	70%
1997	50,6%
1998	44,9%
1999	41,5%
2000	35,6%
2001	31,7%
2002	27%

2003	21,6%
2004	17,3%
2005	14,8%
2006	13%
2007	13,3%

Fonte: NPD/Setor de Estatística da SEMED Santarém. 03/11/2009

Outro dado oficial fornecido pela SEMED refere-se ao Rendimento Escolar do Ensino Fundamental entre 1996 a 2008. Pelas informações da Secretaria Municipal de Educação é possível depreender que, ao final do ano letivo de 2008, houve redução de 8,1% no número de Reprovados; 12,1% no número de evasão escolar; assim como um aumento de 20,2% no número de alunos aprovados ao final do ano letivo, como demonstra a Figura 30 com o gráfico a seguir:

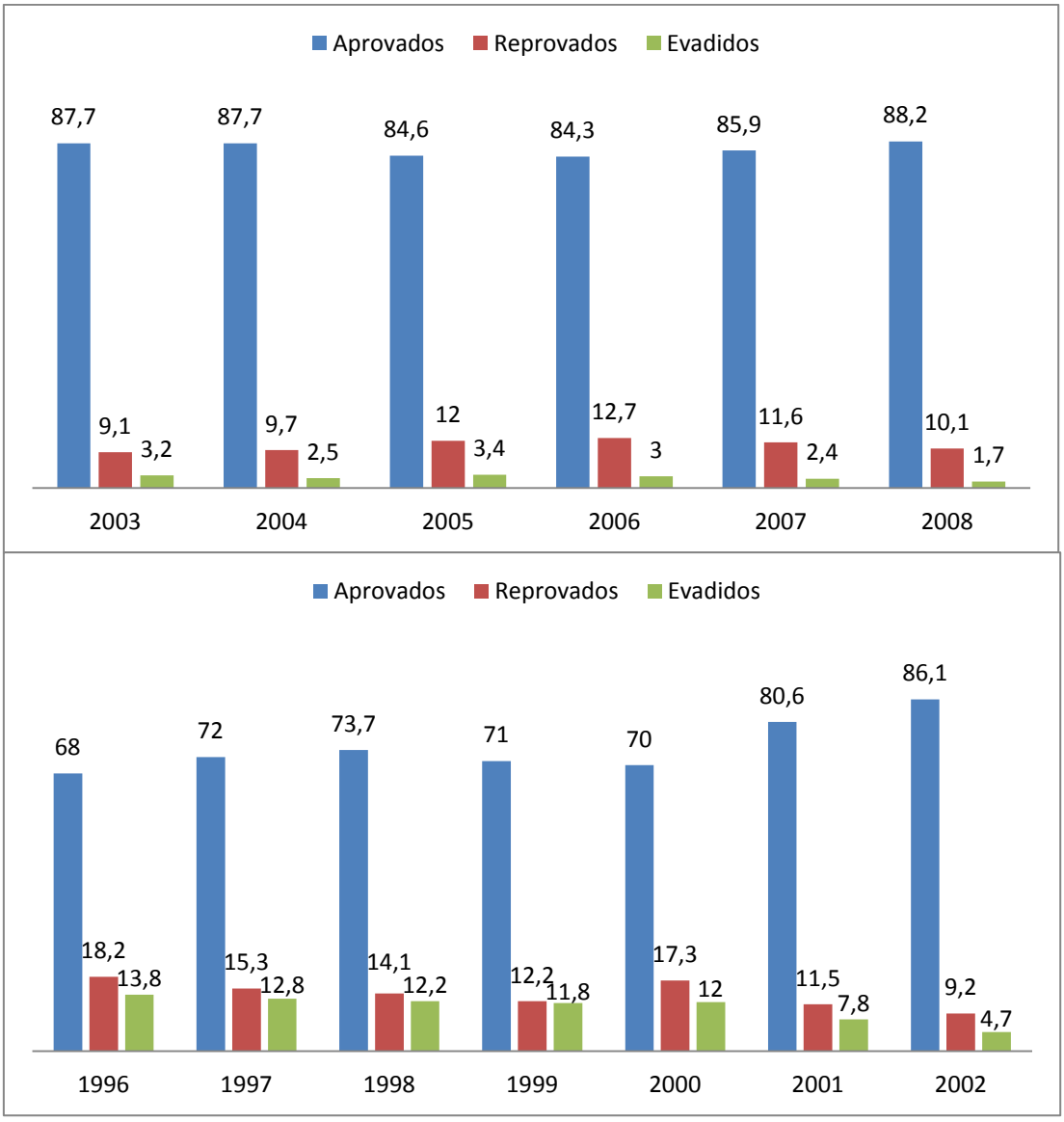


Figura 30: Rendimento Escolar do Ensino Fundamental 1996-2008.
Fonte: SEMED/Setor de Estatística

Porém, além dessa amostragem fornecida pela SEMED para ilustrar o sucesso das ações da REDE, há também o registro desses dados sobre aprovação, reprovação e evasão que englobam desde o ano de 1996 até o ano de 2011, conforme demonstramos no capítulo um desse trabalho acadêmico, que trata sobre a organização da rede municipal de ensino.

Na publicação oficial intitulada "Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10" (MISKALO, 2009, p. 63-64), que é distribuída pelo IAS, estão descritas as ações a serem desenvolvidas assim como a divisão das responsabilidades na condução desse Programa. Repassando a responsabilidade pela execução da política educacional para o município, o encadeamento das responsabilidades fica organizado seguindo uma hierarquia.

No início desse fascículo há um texto intitulado “Indicadores de sucesso/Plano de metas e ações: instruções para preenchimento” que diz o seguinte:

> A Rede de Ensino e as Unidades Escolares, com base nas realidades diagnosticadas, estabelecerão, no início de cada ano, suas próprias metas. A partir do “onde estamos”, elas determinarão “para onde vamos”, o “quanto e como caminharemos” até alcançar as metas da Rede. O compromisso é da Secretaria de Educação e das unidades escolares; portanto, todos assumem a sua parcela de responsabilidade na garantia da aprendizagem de qualidade por todos os alunos.
> O sucesso da Rede de Ensino depende do desenvolvimento das oportunidades para a aprendizagem pessoal e prática de novas habilidades, e o sucesso do aluno é fruto de trabalho responsável, comprometido e integrado de todos os profissionais da educação. A rede de ensino e a unidade escolar devem conhecer a sua realidade e suas necessidades, pois serão elas as norteadoras do Plano de metas [grifo do próprio texto] (MISKALO, 2009, p. 13).

Este fragmento extraído do fascículo “Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10”, quando fala sobre a “ameaça do sucesso”, e sobre a responsabilização, caso haja fracasso, parece impelir para que os profissionais da educação ajam de modo a apresentar os resultados esperados, porque do contrário, pelo discurso oficial, estariam assinando seu atestado de incompetência. Ocorre que, pelo texto do IAS, depreende-se primeiro que as tecnologias gerenciais apresentadas por ele não parecem ser passíveis de falhas; segundo, aponta que, se houver alguma falha, é decorrente de uma série de fatores que são externos ao IAS, sendo fruto direto da inépcia dos que trabalham na rede municipal de ensino de Santarém. Esse discurso parece ter um cunho ideológico, pois intenta estabelecer as bases para o desenvolvimento de resultados cada vez mais elevados de acordo com as metas também sempre crescentes a serem alcançadas.

O sentido do termo “ideológico” que empregamos aqui é o de forma de pensamento embaciado por esse discurso, que não permite mostrar as causas reais dos valores, concepções e práticas que são relacionadas ao processo de onde esse discurso é oriundo: a parceria público–privada e todas as relações em que ela se insere no contexto da sociedade do capital. Dessa forma, o discurso ideológico pretende causar uma obscuridade contribuindo para o estabelecimento da representação de uma falsa consciência que corrobora a aceitação e reprodução do “mundo invertido”, como encontramos em Marx e Engels (2002):

> A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens: ela é a linguagem da vida real. Se na ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo, como numa câmara escura, esse fenômeno deriva-se do processo histórico de suas vidas [...] Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideológica das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de pensamentos, por conseguinte as relações que fazem de uma classe (a classe dominante), por conseguinte os pensamentos de sua dominação (MARX; ENGELS, 2002, p. 18).

Neste sentido, a concepção de ideologia consiste no fato da consciência que as pessoas possuem de seu modo de vida, da produção material, de sua sociedade e das relações de classe, está ligada às condições materiais de vida e ao intercâmbio econômico entre os homens. Para Marx e Engels (Op. cit.), a consciência que os homens têm acerca dessas relações não condiz com a realidade em que esses mesmos homens vivem, pois essa concepção advém das representações que os homens fazem sobre suas vidas, do modo como essas representações aparecem em sua experiência cotidiana. Assim, essas representações são a aparência do processo e são capazes de criar uma consciência falseada que dificulta a apreensão da essência das relações em que ficam submetidos os homens na sociedade do capital.

Em Japiassú & Marconde (2001, p. 99), encontramos a acepção de "ideologia" como "significando o processo de racionalização — um autêntico mecanismo de defesa — dos interesses de uma classe ou grupo dominante". "Uma ideologia justificadora do poder", que, com isso, obtém a consecução de uma aprovação para o exercício de sua autoridade, ao mesmo tempo em que mantém a sociedade coesa, o que permite "evitar os conflitos e exercer a dominação". Portanto, a definição de ideologia aqui empregada se coaduna com a dos autores materialistas no sentido de conjunto de ideias cujo escopo é camuflar sua origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade.

Esclarecido esse ponto, vamos continuar a exposição dos dados de nossa pesquisa em Santarém, ainda nos reportando ao fascículo "Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10". Antes de finalizar o texto sobre os "indicadores de sucesso", a autora diz que:

> A ameaça ao sucesso reside em planejamentos mal estruturados ou não cumpridos, de metas acima ou abaixo da capacidade dos profissionais envolvidos, da ausência de liderança ou de infraestrutura deficitária, entre outras causas. [...] (MISKALO, 2009, p. 13)

Identificamos aqui, como tem sido frequente nos textos oficiais dessa parceria, a ocorrência de mais um discurso ideológico: primeiro que o governo, que atua auxiliado por *marketing*, até para parecer eficiente para os eleitores, não admite que esteja fornecendo uma infraestrutura deficitária para as escolas sob sua responsabilidade; segundo, que é muito complicado exigir que os profissionais que atuam no setor educacional assinem um atestado de inepto que evidencie uma toleima admitindo que suas capacidades "estão abaixo das metas" propostas pelo IAS e pela SEMED; e terceiro, por fim, os profissionais que possuem cargos de comando, representando o corpo dirigente da SEMED, jamais admitiriam que não possuem a liderança necessária para tocar a parceria e obter os resultados projetados pelas metas. Portanto, trata-se de três situações cuja possibilidade de admissão de culpa é minorada.

O importante apontar aqui é que esse discurso oficial, utilizado em especial nesse fragmento que destacamos, tem um cunho ideológico na medida em que coloca, imperativamente, que caso haja insucesso na obtenção das metas, serão em decorrência de fatores sobre os quais os envolvidos provavelmente não admitirão por uma simples razão: nesse jogo de palavras colocam a competência profissional dos envolvidos em xeque, compelindo a uma situação que favorece a apresentação de dados que reflitam êxito na execução das orientações do PGN10 por parte desses profissionais.

Ora, se as tecnologias gerenciais não são passíveis de falhas e se as situações elencadas para o insucesso provavelmente não serão admitidas, pois aviltam a competência dos profissionais da educação envolvidos na parceria, pela lógica, a única alternativa que restaria seria a apresentação de índices cada vez mais elevados – de acordo com as metas propostas para serem cumpridas. Esse jogo de palavras bem articulado, que é utilizado no bojo das orientações do IAS, habilita o lançamento das bases para as ações que chamaremos nesse texto de *teatralização dos atos necessários* à consecução do "sucesso" que se pretende alcançar no âmbito dessa parceria.

Em Santarém, a hierarquia envolvida na parceria possui a seguinte ordenação: a Prefeitura é a responsável pela celebração da parceria, por todos os encargos, passando a responsabilidade para o fornecimento dos recursos humanos e materiais para a composição da Rede Vencer para ser executada na Secretaria de Educação do Município. Nesta, há a instalação da equipe que possui dentre seus quadros a Coordenadora Geral da Rede Vencer que é assessorada pelas coordenadoras dos Programas da REDE. Todas são remuneradas pela SEMED como se exercessem cargo de direção de escola e ganham o equivalente a duzentas

horas aula, mas o salário varia de acordo com a titulação e tempo de serviço – conforme foi demonstrado no capítulo anterior.

Dentre essas coordenadoras, há a coordenadora do Programa Gestão Nota 10 que conduz a Sistemática de Acompanhamento dos indicadores das escolas. Nesta equipe vinculada à REDE, como já aludimos, estão as chamadas "coordenadoras–urbanas" (com formação em Pedagogia), que são as Coordenadoras de Gestão, cuja função é fazer o *link* entre a Secretaria de Educação e as escolas municipais. Sua função precípua é fazer o monitoramento das escolas e nesse procedimento também prestam assessoria aos diretores e aos técnicos em educação (pedagogos) que atuam como coordenadores pedagógicos nas unidades educacionais. Nessa sistemática, averiguam as taxas que as escolas estão produzindo como resultado da implantação dos programas do IAS que são gerenciados pelo Programa Gestão Nota 10. Por fim o Diretor juntamente com sua equipe (vice-diretores e técnicos – pedagogos) tem de garantir a instalação de todos os procedimentos de gestão na unidade educacional sob sua responsabilidade.

No Quadro 13 que elaboramos a partir da publicação oficial do IAS (MISKALO, 2009, p. 63-64) encontramos elencadas as designações das obrigações de acordo com cada cargo e seus critérios de responsabilidade:

Quadro 13: Responsabilidades no Programa Gestão Nota 10.

PMS	Obrigações para implantação dos Programas do IAS
À *Prefeita*	*****Adotar o Programa como política pública, ou seja, como proposta de estruturação da Secretaria de Educação para a prática da equidade e da qualidade da aprendizagem no município; *****Garantir a adoção dos instrumentos legais necessários à implantação da política educacional definida; assegurar os recursos humanos, materiais e financeiros compatíveis com o Programa e com a política educacional estabelecida; *****Priorizar os aspectos técnicos em detrimento dos político-partidários; acompanhar os resultados e o cumprimento das metas definidas pela Secretaria de Educação; *****Delegar ao Secretário de Educação a execução do Programa, dando-lhe a autonomia e o apoio que a função exige.
À Secretária de Educação	*Alinhar-se com as determinações da prefeita e adotar o Programa Gestão Nota 10 como ação estrutural da Secretaria de Educação;*Diagnosticar e conhecer o perfil de atendimento da rede de ensino e dos alunos; *Integrar as redes de ensino; *Garantir recursos humanos, materiais e financeiros, espaços físicos compatíveis com as determinações e necessidades dos Programas; *Garantir diretores de escolas com competência técnica, selecionados por

	provas, comprometidos com a política da Secretaria de Educação e responsabilizados pelos resultados e alcance das metas; Integrar ações, resultados e práticas dos projetos às demais ações da Secretaria; *Garantir o cumprimento mínimo de 200 dias letivos e 800 horas; *Adoção da EJA para os maiores de 15 anos; *Adoção de política de alfabetização para a 1ª série do Ensino Fundamental; *Acompanhar o desenvolvimento e os resultados do Programa.
À Coordenadora do Gestão Nota 10	*Analisar a gestão da Política Educacional; *Subsidiar as decisões da Secretaria de Educação com os dados relevantes à política educacional; *Atuar ativamente no processo de definição das metas relativas a cada indicador do sucesso educacional; *Receber e analisar o consolidado dos dados referentes ao funcionamento e autonomia de todas as escolas; *Gerenciar mensalmente o alcance das metas pelas escolas; acompanhar o desenvolvimento das ações e analisar s dados consolidados do Programa, de forma integrada e articulada com os demais setores/coordenações da Secretaria de Educação; *Apoiar, fortalecer e orientar em serviço os superintendentes escolares para o alcance das metas do seu grupo de escolas, com base nas informações por eles levantadas e também na observação direta sobre as escolas; *Rever sistematicamente a aplicabilidade das normas e leis educacionais com vistas à melhoria contínua dos resultados e ao alcance das metas.
Ao Diretor de escola	*Garantir a implantação da política educacional definida pela Secretaria de educação; *Implementar as autonomias administrativa e pedagógica, e a gestão financeira na escola, de acordo com o estabelecido pela Secretaria de Educação;*Responsabilizar-se pelos resultados da escola;*Gerenciar mensalmente o alcance das metas da escola; coletar, analisar e consolidar dados referentes ao funcionamento da escola e repassá-los ao superintendente escolar; *Acompanhar e avaliar a atuação e o resultado do trabalho do coordenador pedagógico da escola e dos professores; *Liderar os membros da comunidade escolar no alcance das metas da escola; *Trabalhar em conjunto com o superintendente escolar na constante busca da melhoria da qualidade da aprendizagem.
Ao Superintendente Escolar	*Acompanhar a implementação da política educacional municipal; *Ser o elo entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação no processo de implementação das ações do Programa; *Acompanhar, nas escolas sob sua responsabilidade, a implementação das autonomias administrativa e pedagógica, e de gestão financeira; pactuar, com o diretor, as metas da escola de acordo com as metas definidas pela Secretaria de Educação para a rede de ensino; *Responsabilizar-se, conjuntamente com o diretor, pelo cumprimento do calendário escolar, pelos resultados e pelo alcance das metas da escola;

	apoiar o diretor na integração e articulação dos projetos desenvolvidos n unidade escolar, tais como: Se liga, Acelera Brasil e Circuito Campeão; *Gerenciar mensalmente o alcance das metas do grupo de escolas sob sua responsabilidade, através das rotinas da Sistemática de Acompanhamento; Avaliar o desempenho e fortalecer a liderança do diretor, e capacitá-lo em serviço para atuar de forma integrada com a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado a partir da lista de responsabilidades constante em Miskalo (2009, p. 63-64).

Para analisarmos de maneira mais concreta as ações realizadas sob a orientação do Programa Gestão Nota 10, será necessário aludirmos acerca de alguns dados empíricos observados numa escola. Por isso, passaremos a verificar a execução dessa sistemática numa unidade educacional da rede municipal de ensino de Santarém.

3.1.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Láurea Augusta

A Secretaria Municipal de Educação indicou a Escola Municipal de Ensino Fundamental Láurea Augusta para realizarmos a pesquisa porque essa unidade educacional em 2009 era tida como Escola-Modelo de Gestão no Município. De acordo com a coordenação da SEMED, isso em decorrência dessa escola ter recebido um "importante prêmio nacional de gestão em 2006". Essa indicação foi muito bem aceita para fazer parte de nossa amostragem empírica, sobretudo, porque o foco de nossa pesquisa é a gestão educacional.

Em relação ao prêmio citado ocorreu o seguinte: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), juntamente com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UMDIME), em conjunto com a UNESCO e a Fundação Roberto Marinho reconheceram a Qualidade em Gestão Escolar atribuída pelo Comitê Estadual de Avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, em 2006, outorgando-lhe o "Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar".

Em 2009, quando iniciamos o trabalho de campo e começamos a visitar essa escola, localizada no Bairro da Conquista, havia o ensino regular de 5ª a 8ª séries. Em 2009, ela funcionava com 15 turmas no turno da manhã e 15 turmas no turno da tarde. Nela, havia dez turmas de 5ª séries; nove de 6ª; seis de 7ª; e cinco de 8ª. Alguns projetos que não fazem parte da parceria com o IAS estão sendo executados nessa escola. Como é o caso do "Projeto Ética

e Cidadania no Cotidiano Escolar" que, segundo os documentos fornecidos pela unidade escolar, busca contribuir assegurando um ensino de qualidade comprometido com a realidade sociocultural do educando e elevando seu conhecimento junto à sociedade. Esses projetos estão funcionando como projetos-piloto sendo testados nessa escola para que, no futuro, pudessem ser colocados em prática nas demais escolas do município. As ações executadas por esses projetos constam no Quadro 14 a seguir:

Quadro 14: Ações do Projeto Ética e Cidadania no cotidiano Escolar.

Subprojetos	**Ações**
Educação Fiscal	Visa introduzir no cotidiano dos estudantes noções sobre planejamento, contabilidade, gestão financeira, direitos etc. Segundo a cartilha do projeto ele visa ajudar na formação da cidadania.
Fanfarra: no Ritmo da Cidadania	Trabalha a banda marcial da escola visando participar de apresentações como no Festival de Fanfarra onde as escolas disputam entre si, e durante o desfile de sete de setembro.
Monitores de Informática Educativa	Trabalha ajudando os estudantes a dominarem mais as ferramentas de *software* disponíveis no laboratório de informática da EDUC.
Guardião do Bem Servir e Ser Servido	Trabalha com os estudantes no sentido de ajudarem na organização e disciplina dentro do ambiente escolar e fora dele também. Os estudantes que participam ajudam na organização do recreio, auxiliam a direção da escola, etc.
Rádio Jovem Cidadão	É um projeto tocado pelos alunos, sob a supervisão da direção da escola, onde os alunos comandam um programa de rádio que serve para animar o intervalo e também como forma de passar informações importantes sobre a escola e sobre os projetos e ações que são desenvolvidos no interior da EDUC.
Jornal Ética e Cidadania	É uma publicação que fica a cargo dos alunos sempre sob a supervisão da direção escolar que visa ser um espaço de informação dentro da EDUC.
Programa Segundo Tempo	Voltado a ajudar estudantes que possuem alguma dificuldade, com reforço de atividades sempre no contraturno.

Fonte: dados obtidos na Escola Láurea Augusta/2009.

Além dessas ações descritas no quadro 14, estava sendo desenvolvido na Escola Láurea Augusta outro projeto piloto intitulado "Arte na Escola", por meio do qual os alunos da 5ª série recebem aulas regulares de música, estudando Teoria Musical, iniciação com instrumentos e o desenvolvimento do canto. Um dos objetivos desse projeto, conforme apuramos com a direção da escola, depois de ser implantado em toda a rede municipal de ensino, consiste em formar um grande Coral Municipal que será composto por alunos de

várias escolas públicas de Santarém que tenham participado do projeto “Arte Educação” e que possuam aptidão para o canto.

Em 2009, encontramos na direção da escola uma trabalhadora da educação que possuía a seguinte titulação: licenciatura plena em Pedagogia, com Habilitação em Gestão Escolar e especialização em Psicologia da Educação. Nessa ocasião ela já trabalhava na direção da escola por onze anos. Ficando à frente da Escola Láurea Augusta até o ano de 2010. O corpo docente dessa unidade educacional era constituído em 2009 por 40 professores todos graduados, sendo que dentre eles havia dezesseis especialistas e dois profissionais com título de mestrado (um em Matemática e outro em Literatura). Nessa unidade de ensino, pudemos observar materializadas as ações sistemáticas orientadas pelo Programa Gestão Nota 10.

Na primeira visita a essa unidade educacional, tivemos a oportunidade de entrar em contato com a diretora que fez uma avaliação bastante positiva da sistemática de acompanhamento do IAS. Segundo ela, antes não havia um trabalho de organizar os dados referentes ao desempenho educacional das escolas do município, o que mudou com a parceria firmada entre o IAS e a PMS. Conforme excerto da entrevista abaixo:

> [Diretora A] Antes a gente não tinha noção, fazia estatística e entregava as frequências bimestrais que tinha todo bimestre, a gente não fazia aquela numeração, mas não... Hoje não! A gente faz... Olha, por exemplo, terminou o terceiro bimestre, nós temos aqui a tendência de aprovação, quer dizer as notas de alunos de cada turma com quanto que ela ficou e o índice de frequência também, porque em todas as escolas trabalham o Gestão Nota 10. [...] Então nós todo bimestre a gente faz esse trabalho assim [de estatística expressa em percentuais] inclusive aqui coloca até para os alunos qual é a turma que está em primeiro lugar na nota, na frequência. E coloca aqui pra eles porque eles vão ficando... Por exemplo: aqui nas quinta séries quem tá em primeiro lugar? É 501, 502 e 505; na frequência, 501 e 506. Aí segundo lugar, terceiro [apontando para o papel com o registro desses dados do ranking] e isso eles observam. Fazemos o acompanhamento da frequência. Aqui esse é o resultado do segundo bimestre e colocamos aqui pra comparar. Esse daqui é o resultado geral. A gente coloca a tendência de aprovação e reprovação. Então meninos com notas vermelhas meninos com notas azuis. Então deu 91% de notas azuis [tendência de aprovação] e 9% com notas vermelhas [tendência de reprovação]. Esse terceiro bimestre já foi só 78% [na tendência de aprovação]. O terceiro bimestre todo ano gera baixo é assim de modo geral...
> [Pesquisador] Não seria por causa do retorno das férias?
> [Diretora de Escola A] É, eu não sei. Parece que eles chegam desmotivados...
> [Pesquisador] Certo...
> [Diretora A] E a gente pensa que eles vão voltar [das férias] mais desestressados e tal, mas não. É uma baixa, todo terceiro bimestre [...] Então olha aqui: neste bimestre eu tenho 22% de alunos com notas vermelhas, então aqui está por série: como ficou a quinta série? 77 [%] de notas azuis e 23[%] de notas vermelhas; a sexta série 69[%] de azuis e 31[%] de notas vermelhas é a sexta série que puxa a escola pra baixo; a sétima 85[%] e a oitava 85[%]. Porque qual é a nossa meta? A gente gostaria de 90% de aprovação no final do ano e aí a gente mantém esse

> monitoramento [...] Na questão da mudança o diretor antes era diretor de gabinete, porque ele estava ali só pra parte burocrática. Agora aqui a gente ria depois no encontro: "ai meu deus agora aqui tudo é o diretor, tudo é o diretor". Então o diretor realmente, ele tem de liderar, tem que esperar o professor chegar pra ele saber que a gente está aqui. Pois como eu vou falar com meus colegas sobre falta e atraso se eu não estou aqui? A gente tem que zelar pela pontualidade.
> [Pesquisador] Mas esse comprometimento foi antes ou depois da parceria e dos programas?
> [Diretora A] A gente já estava trabalhando assim dessa forma, como eu te digo, por causa do comprometimento [...] essa parte de zelar pela pontualidade. Só que depois que começou o programa a gente percebeu que tava fazendo o certo e tinha de aperfeiçoar isso aí.
> [Pesquisador] Houve algum aperfeiçoamento? Porque todo mês vocês fazem um aperfeiçoamento...
> [Diretora A] Teve aperfeiçoamento, porque todo mês nós temos a capacitação do diretor. Então quando começou, começou por essas coisas aí pela frequência do professor e ver como está faltando os alunos (sic)... Então a gente faz um acompanhamento da frequência e da nota (Entrevista com Diretora A, em 21 de abril de 2010).

Para exemplificar a mudança citada, há a sistemática que orienta que todos os bimestres se faça um trabalho de monitoramento para saber quais turmas estão em primeiro lugar, tanto em notas, quanto em frequência, mostrando isso aos alunos através de um mural e também por comunicação verbal, pois os profissionais que trabalham na secretaria têm contatos diários com todos os alunos. Ocorre que, além da "chamada" feita pelos professores em seus diários de classe, a própria secretaria realiza todos os dias a "chamada geral" conforme relato da Diretora A:

> [Diretora A] Além da chamada do professor a gente [da direção da escola] a gente faz uma chamada geral pro nosso controle. [...] Essa chamada na sala quem faz é o pessoal da secretaria aí ele observa e mostra para o pedagogo verificar as faltas. Todos os dias tem a chamada geral. Então, essa chamada geral é importante pra que a gente tenha o controle de quem está faltando. Por que até que o professor verifique demora, porque às vezes ele tem aula uma vez por semana na sala. Por isso a gente acompanha diariamente.

De acordo com a direção da escola, é preciso ter o controle exato de qual aluno faltou à escola para alocar esse dado à sistematização operacionalizada pelos técnicos que compõem o corpo administrativo. Para a direção da escola esse procedimento é importante para poder acionar os pais e ter o conhecimento das razões que levaram os alunos a faltarem às aulas. De acordo com a direção, muitas vezes a criança sai de sua casa para ir à escola, mas acaba parando pelo caminho ficando em *Cyber – lan houses*, ou em estabelecimentos com vídeo-

game que são comuns na periferia da cidade. Ao final desse procedimento esses dados são encaminhados para a Rede Vencer, sendo transformados em *ranking* de frequência nas aulas, para ser divulgado aos alunos na escola, criando um ambiente de competição para saber qual turma está em primeiro lugar, sucessivamente até a última colocação de acordo com esses indicadores.

Bimestralmente, também se realizam as estatísticas de tendência de aprovação e de tendência de reprovação em que se obtêm os percentuais por sala de aula. Após isso, a direção da escola reúne-se com os professores para discutir esses dados que são divididos por matéria-professor, para averiguar com os mesmos como estão os alunos que se enquadram na tendência de reprovação. Porém, a sistemática também envolve frequentemente a realização de pesquisas com os alunos sobre o desempenho dos professores em sala de aula, verificando como estão sendo as aulas e a postura do professor em classe. Vejamos o que nos diz sobre isso a Diretora A:

> A avaliação do aluno é como ele está vendo a atividade do professor. Diz assim aqui nessa avaliação semestral: [passa a ler o formulário de avaliação] "Seja sincero respondendo com sim ou não as questões abaixo, observando cada item com atenção": Aí as questões pro aluno avaliar: "É pontual?" Aí ele coloca não no nome do professor, mas no nome da disciplina: Língua Portuguesa, por exemplo, mas não no nome do professor; Então... [continua com as questões do formulário de avaliação] "É pontual? É assíduo? Domina os conteúdos expondo com clareza e segurança? Estimula os alunos a expressar as suas ideias sobre o seu conteúdo? Utiliza atividade diferenciada para lidar com os alunos? Utiliza recursos pedagógicos em sala de aula? Mantém a organização e a harmonia da turma não permitindo excesso de barulho? Está sempre atento aos problemas relacionados à sala de aula de relacionamento? Esclarece sobre o conteúdo desenvolvido a ser avaliado e como serão avaliados? As questões propostas na avaliação foram de fácil compreensão?" Porque isso também é uma coisa, porque às vezes o professor vai fazer uma avaliação e ele não consegue dizer no comando dele o que ele quer que o aluno faça e às vezes isso faz com que o aluno tire nota baixa porque ele não entende o que o professor quer. Aí aqui [continuando] "que sugestões você daria para melhorar a atuação dos professores para o próximo bimestre? Relacione ações positivas desenvolvidas pelos professores na sala de aula". Aí nós fizemos depois veio o resultado, nós fizemos a coleta de dados em separado, mas os professores tiveram acesso até para eles acharem.

Esse procedimento de gestão tem o intento de municiar a direção com todas as informações necessárias para analisar os dados obtidos nas tendências citadas. Caso seja detectado que o problema decorre da ausência de algum aluno que, de maneira contumaz, esteja faltando às aulas, procede-se à convocação dos pais para que, ao ter ciência do problema, possam disciplinar seus filhos encaminhando-os de volta à escola. Caso a situação

não se resolva, o caso é imediatamente conduzido ao Conselho Tutelar de Santarém. Essa pesquisa realizada em sala de aula é tida como uma boa ferramenta de gestão porque a direção tem o *feedback* sobre como os alunos estão avaliando os procedimentos adotados pelo professor. Depois de realizada essa pesquisa, às vezes, detectam-se problemas cuja resolução pode ser encaminhada pelo corpo dirigente da unidade escolar.

Na entrevista com a Diretora A, há o relato sobre um encaminhamento de averiguação feito quando havia muitas notas abaixo de 5,0 ("notas vermelhas") em determinada turma da escola sob sua responsabilidade. Depois de processadas as notas e elaboradas as tendências de reprovação, o coordenador de gestão foi à escola e sugeriu, de acordo com a sistemática, alguns encaminhamentos, conforme observamos no relato:

> A coordenadora vem na escola e observa os dados. Ela identifica onde tem mais notas vermelhas. "Ah! Nessa disciplina tem". Aí pergunta: qual providencia foi tomada? Aí a gente vai na sala, conversa com os alunos pra verificar qual foi o problema. No caso aconteceu aqui numa turma que fomos lá conversar com os alunos e apuramos na turma é que nesse caso, os alunos é que não tinham feito as atividades. Aí sim, mas a gente vai, também, na sala pra saber dos alunos sobre a metodologia do professor, pra ver o que ele se está passando algo demais, se está cumprindo bem o conteúdo, qual é o tipo de trabalho que ele está passando. Aí nesse caso do problema com muitas notas vermelhas, os alunos disseram que esse era o melhor professor e nesse caso a gente identificou que o problema não era do professor. Mas tem vezes que o problema está no professor e a gente conversa com o professor pra melhorar. Quando o problema está no aluno, se o problema não for generalizado na sala, a gente chama os alunos com problema e os pais. Mas se o problema for mais generalizado com a turma a gente chama a reunião com todos, com pai, filho e espírito santo, pra gente trabalhar os alunos para que eles não fiquem prejudicados. Assim com os pais, juntos com os filhos na sala de aula e com os professores (Diretora A, entrevista em 21/04/2010).

Pelo relato, depreende-se que a sistemática de acompanhamento atua minuciosamente, principalmente nas questões relacionadas com as tendências de aprovação e reprovação que vão compor a vitrine propagandística da SEMED e da atuação que se pretende exitosa do IAS. Inclusive o IAS passa "dever de casa" para que os diretores realizem nas suas unidades educacionais objetivando o aumento nas notas dos alunos. Vejamos essa questão:

> [*Diretora A*] Agora o que eles [se refere aos pedagogos que atuam nas unidades educacionais de Santarém] estão fazendo agora? Eu estou pedindo [para o pedagogo da sua escola] pra ver onde estão se concentrando o maior número de notas vermelhas e o maior número de notas azuis. Quanto é essa nota vermelha? Quanto é essa nota azul? Tem de saber o que é fraco e o que é forte. Por exemplo, tem uma nota azul, mas é 5,0 (cinco) então tá fraco. Vai ter que melhorar. Vai mapeando a

> frequência, mapeando a nota, qual é a disciplina que tem as notas vermelhas, pra saber também sobre a qualidade da nota. O mapeamento das notas pra saber onde está se concentrando as notas azuis dos nossos alunos, pra saber se está bom ou não. Se a gente vai ficar conformado com isso? Ontem teve o encontro com os diretores [*promovido pela SEMED – ocasião em que repassam as orientações do IAS*] e esse é o nosso dever de casa. Reunir com os professores e ver essas notas, a qualidade da nota pra saber se vamos nos conformar com isso.

Aqui, percebemos que, pela orientação oriunda do IAS, há um trabalho sistemático para manter os professores sempre atentos à apresentação de resultados cada vez maiores, pois mesmo que as notas estejam azuis (que são suficientes para aprovação), elas têm de ser altas, e, pelo relato, as vermelhas precisariam deixar de aparecer. De modo que se mantém o docente sob uma constante pressão, já que os resultados de seu trabalho precisam ser apresentados como produtividade, por meio de notas que devem traduzir uma elevada tendência de aprovação.

Também se faz o controle da pontualidade monitorando tanto a dos professores quanto a dos alunos. Dos alunos são anotados os motivos que os levaram a se atrasar. Dentre os motivos, com frequência são comunicados que foi porque atrasou a comida em suas casas – ocasião em que são chamados os pais para mostrar a eles que essa responsabilidade deve ser cumprida por eles para não prejudicar os alunos. Na escola Láurea Augusta há um "Caderno de Ocorrência" que é um instrumento de gestão, segundo a direção da unidade educacional, desenvolvido na própria escola, sem que fosse orientado pelo IAS. Sua utilização segue os seguintes protocolos:

> [Diretora A] Cada turma tem o seu caderninho de ocorrência da sala. Quando o pai vem pra saber do filho ao invés de ir de sala em sala pra falar com os professores, "ah quero fala com o professor de matemática", não precisa sair atrás do professor, porque já tem no caderninho. Se tiver alguma informação do filho dele vai estar registrado. Essa ideia é autônoma daqui da escola que nós aperfeiçoamos para melhorar a gestão. Aqui nesse caderninho [de ocorrência] está tudo, se o aluno faltou, se não fez trabalho, se saiu mais cedo por ter alegado doença, dor de barriga etc., se chegou atrasado na sala, qualquer ocorrência que acontece com o aluno a gente registra pra fazer justamente o suporte pra gente poder chamar o aluno pra conversar.

Já em relação aos professores, no caso de alguma ausência ou atraso, por possuírem vínculo empregatício, as negociações de reposição gravitam em torno do desconto ou não de salário em folha de pagamento. Vejamos o relato da direção da escola:

> [Diretora A] A gente conversa com o professor quando ele se atrasa ou falta. Aí ele diz se é possível fazer a reposição da aula, mas na maioria das vezes, ele não pode então a gente encaminha a falta dele pra fazer o desconto em folha.
> [Pesquisador] Mas desconta mesmo?
> [Diretora A] Desconta sim, no mês seguinte já vem descontado.
> [Pesquisador] Mas rápido assim?
> [Diretora A] Porque a gente tem que ser justo com o professor que vem pra escola. O professor que vem além de ter que dar conta da sua turma ainda vai ter que ajudar nessa que o professor faltou pra que as crianças não fiquem sem aula. É procedimento da Secretaria [de Educação] tem um setor lá que encaminha a falta e desconta no mês seguinte.

A rigorosidade sobre as faltas decorre, de acordo com a direção da escola, por conta da meta de alcançar o número de duzentos dias letivos que é obrigatório e a carga horária correspondente tem de ser atingida. Por causa disso que se procura ser o mais rigoroso em relação à frequência para que haja um percentual maior de assiduidade dos docentes. Segundo a direção, isso reduziu o número de faltas, o que auxilia no cumprimento dos dias letivos e da carga horária proposta na meta elaborada pelo Instituto Ayrton Senna (200dias/800horas).

Todos os dados coletados durante o monitoramento e sistematizados pela escola são verificados conjuntamente com a Coordenadora Urbana da Rede Vencer (superintendente), que tem a responsabilidade de aferir os dados da Escola Láurea Augusta. Cada escola da zona urbana de Santarém recebe a visita de uma Coordenadora da Rede uma vez por mês. Gerenciando esses dados e verificando se eles estão de acordo com as metas elaboradas para serem alcançadas pelo grupo de escolas sob sua responsabilidade, atentando sempre para o cumprimento das rotinas expressas na sistemática do Programa Gestão Nota 10.

Assim, esse trabalho da Coordenadora-Urbana funciona também como uma atividade de avaliação do trabalho do diretor como líder do processo que se desenlaça na escola e, segundo informações da SEMED, busca fortalecer a liderança do diretor capacitando-o em serviço visando corroborar sua atuação de forma integrada à comunidade escolar. A realização desses monitoramentos, segundo a coordenação da Rede Vencer, tem contribuído para o alcance das metas do governo federal. A aferição dessas metas ocorre via avaliações que são feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sendo tornados públicos quando da divulgação das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

3.1.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aeroporto Diamantina – EAD

A escola Aeroporto Diamantina, está localizada no Bairro do Aeroporto Velho. É uma escola fundada no ano de 1976 que foi feita por comunitários juntamente com a prefeitura, pois na época as escolas eram localizadas no centro da cidade, o que dificultava o deslocamento de quem morava nesse bairro da periferia. O prédio atual foi construído em 2001. A escola possui sete salas que atendem crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto aos procedimentos de gestão utilizados pela direção para monitorar os indicadores da escola, de acordo com o que é aprendido nos treinamentos do IAS:

> Assim é como eu te coloquei, não tenho muito problema de alunos faltar, eu não tenho problema. Aqui tem um livro de ocorrência. Eu passei um ano de experiência eu fui me habituando [em 2010]. Nós temos uma gestão mais democrática. Quando acontece alguma coisa [*de cunho administrativo*] eu chamo, eu converso eu pergunto. Quando o aluno chega atrasado, eu chamo ele pra conversar. Tem a questão de visitar a família, eu vou. Eu faço visitas nas casas dos alunos. Eu acho importante, tipo: "eu vou visitar a família do João", nesse momento, eu registro no livro de ocorrência que to saindo pra fazer essa atividade de visita... Nós temos outro livro de ocorrência em que é colocado o "ponto", o professor não veio, por quê? O que aconteceu? Se ele teve que sair, se foi pra uma reunião, entendeu? Nós temos também um livro de ocorrência da sala de aula. O que acontece o professor relata lá, se o aluno está atrasado, se está indisciplinado, a gente está usando esse caderno quando está conversando com a família. Então é dessa forma [DIRETORA C, entrevista em 14 de abril de 2010].

Nessa unidade educacional, não foi executado programas em forma de projetos- piloto de gestão, como os implantados na Escola Láurea. Ao contrário, pouco retorno teve da SEMED durante esse período, mesmo tendo sido a quinta escola com melhor IDEB do Pará, em 2007, característica considerada importante pelo discurso oficial. Em alguns momentos, a escola ficou abandonada com problemas de infraestrutura, sem que a SEMED resolvesse tais pendências. Como vemos a seguir:

> [*Diretora C*] A gente questiona que a escola com IDEB maior, até em nível nacional [*faz referência sobre o fato da projeção do INEP ser de 4,2 e a escola obteve 5,1*] não recebe o que deveria receber. [...] A gente está com problemas sérios com as salas cheias de buracos, até dos alunos se machucarem e essas coisas a gente não concorda. [...] Eles aqui [*refere-se aos professores*] me questionam né? E realmente

> eu concordo, porque o governo tenha que incentivar as escolas que não [*que não alcançou a nota esperada no* IDEB]... mas tinha que incentivar aqui também que [*a escola*] fez por merecer. [...]
> [*Pesquisador*] É verdade, porque esses problemas d infraestrutura...
> [*Diretora C*] Por exemplo, aqui nós não temos o "agente de leitura" e deveria ter. Outras escolas têm e eu já perguntei pra coordenadora [*refere-se a uma das coordenadoras lotadas na SEMED*] porque não tem o agente [*de leitura*] aqui. Ai ela disse: "mas ainda não tem? Mas é lá que devia ter!", mas não vem. Eu não entendo, fui lá cobrei e a gente vai levando assim...
> [*Pesquisador*] Então, tem algum projeto da SEMED funcionando aqui na escola? Como os projetos de música, o Arte na Escola? A Educação Fiscal? Como ocorre na escola Láurea?
> [*Diretora* C] Olha esse ano [2010] não veio. Eu já fui lá saber, porque os alunos me cobram. Ano passado teve o "Arte na Escola" aqui, mas esse ano não veio nenhum. A proposta era que viesse um professor de xadrez pra ensinar os alunos, mas não veio. Eles me disseram que vai vir pra cá um projeto de dança, mas até agora não veio.
> [Pesquisador] Então nem o de música tem aqui?
> [*Diretora C*] Não. Mas não é isso que eu estou lhe colocando que cobram aqui na escola: é que a escola precisa ter esse incentivo e não tem.
> [*Pesquisador*] E o que eles dizem sobre isso?
> [*Diretora C*] Bom é que eles estão organizando e que vai vir pra cá, só que até agora [*abril de 2010*] ainda não veio [DIRETORA C, entrevista em 14 de abril de 2010].

O relato da diretora demonstra que a SEMED não atua em todas as escolas como preconiza a sistemática de acompanhamento do "Programa Gestão Nota 10", no que diz respeito ao monitoramento da Secretaria para as escolas visando fazer a avaliação da gestão, em nível de unidade educacional, verificando possíveis correções e orientações de rumos a serem tomados para "alcançar o êxito". Ora, quando iniciamos a nossa pesquisa, em 2009, nos foi logo apresentado o resultado da EAD como um fruto da parceria. Na ocasião, a escola obteve na aferição do IDEB/2007 o índice 5,1. Em 2009, seu índice foi 4,7 que foi um pouco abaixo da projeção da escola para aquele ano (4,9). Já em 2011, a escola obteve 4,9, também abaixo da meta de 5,3, mas acima de muitas escolas de Santarém, inclusive da escola Láurea Augusta que obteve 3,9.

Quando colocamos esses valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, não intentamos nos coadunar com o discurso oficial de relacionar tais indicadores à qualidade da educação. Entretanto, utilizamo-los para demonstrar que, a nosso ver, o "êxito" propagandeado pela SEMED, que foi obtido pela escola, não deveria ser creditado à parceria público-privada, como propagam no discurso oficial, mas, pelo contrário, os resultados que a escola obteve, deveriam ser inteiramente creditados aos profissionais da educação que atuam nessa escola, que arduamente trabalham, em condições precárias, como nos informou a direção, mas que, pelo compromisso com a educação, dedicam-se a fazer o seu trabalho sem que haja o suporte necessário que a Secretaria deveria fornecer. Ter o conhecido sobre essas

informações é importante porque percebemos que a "capa" de eficiência que a ausente SEMED supostamente teria, não é tão resplandecente como se difunde, por meio do *marketing* oficial, devido à utilização das "soluções educacionais de gestão para a educação" do IAS.

O "suporte" que a SEMED parece fornecer com regularidade, pode ser descrito pelos encontros de formação, que servem para inculcar nos ideários da equipe de gestores, da rede municipal, as concepções gerenciais esgrimidas no âmbito dessa parceria. Ou seja, transparece que querem resolver o problema da educação apenas no "gogó", deixando questões como a infraestrutura, que evolvem até riscos à saúde das crianças e dos trabalhadores, para segundo plano. Dizemos isso porque as reuniões para o amestramento são frequentes, enquanto que as resoluções para os problemas infraestruturais são raras:

> [*Pesquisador*] Existe um encontro que é regular entre os diretores das escolas do município e o pessoal mais voltado à direção lá da "Rede Vencer", do Instituto Ayrton Senna e nessa ocasião são feitas capacitações para que a gestão ocorra de maneira padrão que o Instituto coloca...
> [*Diretora C*] É. A gente vai lá. É um trabalho assim que muitos diretores, muitas pessoas acham ruim, muitos acham que é embromação, [*mas*] eu não levo por esse lado, porque a gente tem todo um estudo, a gente tem um texto que vai e você trabalha, muito interessante voltados para a realidade, agora só...que são realidade de lá e não nossa né? Mas isso não quer dizer que você não possa transformar e trabalhar a sua realidade, não é?
> [Pesquisador] Então dá pra aproveitar...
> [*Diretora C*] Eu, particularmente, eu gosto muito, porque você cresce muito como profissional para melhorar o seu trabalho. A gente faz. [...] Nós recebemos o nosso primeiro encontro, mas foi mais pra falar sobre PDE, que toda escola tem que cumprir, o nosso vai ser dia 05 de maio [*de 2010*] e nós já recebemos o cronograma, de todos os meses... [DIRETORA C, entrevista em 14 de abril de 2010].

Dentro da EAD, coloca-se em prática também o monitoramento dos dados por meio das fichas de acompanhamento da "Rede Vencer", pois isso é necessário para se gerar as tendências de aprovação e de reprovação, de frequência, etc., para compararem tais resultados às metas, assim como ocorre na sistemática da Escola Láurea, também aqui ocorre uma vez a cada bimestre a reunião de avaliação do desempenho de alunos e, nesse ínterim, também de professores. Vejamos mais informações sobre a sistemática de acompanhamento que ocorre nessa unidade:

> [*Pesquisador*] Como ocorre o acompanhamento sobre o aproveitamento dos alunos no quesito de leitura, que é um dos que é medido na sistemática de acompanhamento?
> [*Diretora C*] É assim, não sei se você conhece, nós temos umas fichas de acompanhamento...
> [*Pesquisador*] As do caderno azul? Da Sistemática de acompanhamento do "Gestão Nota 10"?
> [*Diretora C*] É. Porque é assim: nas escolas que eu trabalhei... porque para o aluno chegar na quarta série subentende-se que ele aprendeu e passou por todo um processo né? Mas o que eu pude observar ano passado e este ano que eu conversei muito com eles [*parece se referir aos professores*] é que é comum o aluno chegar na terceira série, no terceiro ano e no quarto ano e não saber ler... nós temos casos....
> [Pesquisador] mas porque aqui a aprovação é por ciclos? Tem "progressão automática"?
> [*Diretora C*] como assim?
> [Pesquisador] Vai promovendo o aluno série por série?
> [*Diretora C*] Não a promoção é só do primeiro para o segundo ano. Nos outros anos o aluno tem que conseguir passar. Ele tem que saber ler e escrever, mas acontecem casos de alunos que chegam à terceira série e não sabem ler. Aí a gente faz uma avaliação e com esse diagnóstico a gente tem que trabalhar essa dificuldade do aluno. Não importa o que está para trás, o que ficou pra trás ficou. Agora o que importa é o que a gente vai trabalhar pra ajudar na dificuldade desse aluno. O professor precisa fazer com que aconteça... e ano passado nós fizemos um trabalho aqui...porque quando o aluno é acompanhado em casa ele melhora, por exemplo o para casa tem aluno que não faz por falta de acompanhamento dos pais, então a gente procura trabalhar mais nas quatro horas que temos o aluno aqui na escola porque em casa ele pode não ser acompanhado pelos pais. Então o trabalho é aqui na escola [DIRETORA C, entrevista em 14 de abril de 2010].

O fato de haver alunos sem habilidade de escrita no quarto ano, a nosso ver, é um indicativo de que, nos interstícios da sistemática, pode estar ocorrendo o que chamamos de "progressão automática" dos alunos da rede municipal de ensino de Santarém, pois isso ajuda no alcance do que é tão enfaticamente cobrado: a "obtenção dos indicadores de sucesso", por meio do "alcance das metas".

3.1.3 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Anexa Planalto – EAP

Essa unidade educacional, que fica localizada na Rodovia Santarém–Cuiabá (BR–163), na Comunidade Agrícola, já foi bastante caracterizada por nós, no capítulo I, quando discutimos sobre a precariedade do funcionamento das escolas anexas. Aliás, ela é um exemplo emblemático dessa situação a que estão submetidos os alunos que residem no campo e que precisam frequentar as 388 (trezentos e oitenta e oito) escolas anexas da rede municipal de ensino.

Como já ilustrado no capítulo I, a situação dessa escola e das crianças que precisam frequentá-la é sofrível. Primeiro que do ponto de vista da gestão, há uma ausência por parte da Escola Polo, cuja diretora nunca fez uma única visita a essa unidade educacional. Da Escola Polo, por exemplo, no ano de 2011, quem visitou essa escola anexa foi uma trabalhadora da educação que exerce o cargo de coordenadora pedagógica na Escola Polo. Ela foi duas vezes à anexa: uma no início do ano e outra no final. Nesses dois dias, ela tomou a leitura das crianças como parte da sistemática de acompanhamento. A questão é que segundo as diretrizes do IAS esse procedimento deveria ser realizado semanalmente e não duas vezes ao ano.

Essa escola funciona com total precariedade. O ano de 2012 terminou e não foi resolvido o problema da água na escola. Já o dos banheiros (pois inexistiam instalações sanitárias para satisfazer as necessidades fisiológicas de alunos e funcionários), foi resolvido com os recursos do PDE que a escola recebeu. Além de comprar os equipamentos de multimídia, visando melhorar as aulas, parte do dinheiro foi destinada à construção de instalações sanitárias, problema com o qual a comunidade escolar vinha lidando desde fevereiro de 2000, quando a escola foi inaugurada.

Não existe nenhum projeto, ou programação da SEMED funcionando nessa unidade, pois a realidade da gestão fica por conta dos professores que trabalham na comunidade. Pelo menos, um acerto pode ser creditado à SEMED, os professores são oriundos da comunidade, o que facilita o cumprimento dos dias letivos. Quando deslocam para essa escola funcionários que não são moradores da comunidade, como serventes e merendeiras, ocorrem muitas faltas, porque o corpo dirigente fica numa comunidade distante dessa Comunidade Agrícola, o que dificulta a realização do controle de frequência, o que compromete a merenda escolar das crianças e a limpeza dos locais onde as crianças estudam.

Já ilustramos no capítulo I o problema relacionado ao funcionamento dessa escola, em relação às salas multisseriadas que continuam agora com uma intensificação, pois colocaram no ano de 2013, três séries numa mesma sala de aula: 3º, 4º e 5º anos. O que chamamos a atenção aqui é que, do ponto de vista prático, é muito complicado trabalhar três séries numa mesma sala de aula, pois o ideal é que fossem separadas posto que o conteúdo delas é diferenciado.

Sabemos que o ano de 2013 não faz parte de nossa proposta de investigação, mas mesmo assim utilizaremos esse exemplo ilustrativo, para que percebamos o tipo de situação a que submetem as crianças que precisam frequentar as escolas anexas no campo. Pela

programação da SEMED, para o ano que se inicia, a situação dos estudantes ficou um pouco mais precária do que a descrita por nós no capítulo I, no ano passado (2012):

Quadro 15: Informações sobre a situação periclitante da Escola Anexa.

Anos (séries)	**Local de aula**	**Nº de alunos**	**Idade dos alunos**
Pré II	Sala onde funcionaria a secretaria da escola	14 alunos	05 anos
1º e 2º	No barracão improvisado insalubre	12 alunos	06 e 07 anos
3º, 4º e 5º	Na sala de aula da escola	22 alunos	08 e 09 anos

Fonte: Informações obtidas na Escola Anexa Planalto

Sobre a situação das escolas anexas, já obtivemos informações junto a coordenadores, professores e diretores, com quem tivemos contato durante a pesquisa, frequentemente ouvimos que se tratam de escolas que funcionam com poucos alunos e, por isso, haveria essa "justificativa" para a situação de penúria em que algumas delas se encontram. Como já frisamos, a prefeita de Santarém admitiu, durante a campanha eleitoral de 2012, que existam ainda cerca de quarenta escolas que funcionam em barracões, em toda a rede municipal de ensino, o que é mais um indicativo de que a "eficiência" da SEMED em resolver os problemas da educação do município, nesses mais de quinze anos de aplicação das "soluções educacionais", é muito mais de discurso do que de prática efetiva, pois é de se lamentar que ainda exista esse número elevado de escolas e suas crianças submetidas a essa situação degradante.

Aliás, eficiência parece não ser a melhor palavra para definir as ações dessa Secretaria, pois enquanto a Comunida Agrícola e seus alunos sofrem com a infraestrutura de sua escola, há uma escola nova, com estrutura boa, registrada com o código 15590615, que foi inaugurada recentemente, na comunidade ao lado, que possui apenas seis alunos. Isso mesmo. Uma escola grande foi construída numa comunidade que não possui demanda e, por causa disso, suas salas de aula ficam fechadas, demonstrando falta de planejamento estratégico, além de desperdício de recursos que poderiam ter sido carreados para locais cuja necessidade e demandas fossem maiores, como na comunidade vizinha. Ou então, se fizesse a otimização desses recursos construindo na outra comunidade uma escola adequada ao número de alunos, ampliando, ao mesmo tempo, a estrutura da escola Anexa Planalto para retirar as crianças do barracão-insalubre-escola, providenciando-lhes um local mais adequado que pudesse lhes proporcionar melhores condições de aprendizado.

Em outras palavras, em se tratando de escolas anexas, as medidas tomadas parecem ser sempre inapropriadas, o que causa dúvidas em relação à tão propagada eficiência advinda dos ensinamentos obtidos por meio da parceria público-privada que estamos analisando nesta pesquisa.

3.1.4 Os Projetos Políticos Pedagógicos dentro da Sistemática do Programa Gestão Nota 10

A informação que obtivemos junto a alguns coordenadores que atuavam na SEMED em 2012, e junto a diretores de escolas (em nossas idas ao campo nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012) é que o planejamento pedagógico ocorre de maneira coletiva, com a participação da comunidade escolar de cada unidade educacional e que os documentos oriundos desses encontros coletivos, como o projeto político pedagógico, também é oriundo dessa prática.

Desse modo, intentamos verificar como os ditames oriundos da parceria com Instituto Ayrton Senna são tratados pela comunidade no momento da elaboração desse importante documento de orientação para a unidade educacional. Como diz Santos (2002):

> O projeto pedagógico é importante para a organização e acompanhamento do processo educativo, porque se destina, sobretudo, a orientar o processo ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que problemas administrativos e até operacionais da escola não guardem relação com esse projeto, porque todas as ações desenvolvidas no interior da unidade de ensino devem convergir para a consecução do processo pedagógico, que é sua razão de ser.
> [...]
> Note-se, entretanto que a existência de um projeto pedagógico ainda que bem formulado com o envolvimento dos atores escolares não é garantia de mudança de comportamentos e práticas, na direção da melhoria da qualidade do processo educativo escolar, uma vez que o resultado maior do advento desse projeto é a transformação das pessoas e da instituição, no processo de construção de novas relações. É um processo, como já se afirmou, e como tal não se encerra num momento e, como consequência imediata, tudo estará resolvido (SANTOS, 2002).

A autora chama a atenção para necessidade da formulação coletiva desse documento. Quando inquirimos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, durante nosso trabalho de campo, obtivemos sempre respostas que davam conta de que esse momento é um momento

onde o coletivo da escola se reúne e constrói um documento próprio e "autônomo". Mas quando passamos a ler um desses documentos, percebemos que essa informação não é de toda completa. Pegamos um documento de uma das escolas constante de nossa amostragem empírica: trata-se da escola Aeroporto Diamantina (EAD). Nesse documento percebemos primeiro que seu título foi modificado. Não se chama "Projeto Político Pedagógico", mas "Proposta Pedagógica". Tanto o termo "projeto" quanto o termo "político" foram retirados de cena. No documento, percebemos nitidamente que ele foi construído tendo como pano de fundo, como "termo de referência", as diretrizes emanadas do Instituto Ayrton Senna, o que torna pouco verossímil a assertiva divulgada sobre sua elaboração ter sido "própria" e "autônoma".

Talvez afirmações como essas sejam resultado dos seguidos anos de implantação da parceria, cuja execução envolve frequentes treinamentos com o objetivo de formar esses profissionais. De modo que aparentam já estar tão habituados a essas ideias que podem, inclusive, acreditar que as professam por opção e entendimento próprios e não como fruto da massificação de uma década e meia de amestramento nessas concepções – já internalizaram.

Assim, percebemos que tais procedimentos formativos conseguiram arraigar essas ideias da sistemática de acompanhamento mesmo em escolas que não são tidas como modelo de gestão – como é o caso da EAD. Porém, chamamos a atenção ao fato de que não somos contrários ao acompanhamento, pois esse deve ser um dos pontos contemplados pelo projeto pedagógico, que é fazer um acompanhamento das ações desenvolvidas na escola, para avaliar e alterar os rumos do processo educacional, caso haja necessidade. Todavia, não concordamos quando esse acompanhamento descamba para um viés meramente burocrático, com ênfase em metas gerenciais e resultados quantificáveis. Esses desdobramentos são perceptíveis quando analisamos documentos importantes como o Projeto Pedagógico e o Plano Anual de Trabalho (PAT). No caso do PAT dessa escola, percebemos serem as ações descritas na "Proposta Pedagógica" acrescidas da indicação dos responsáveis por cada atividade – inclusive visando a responsabilização e cobrança dos resultados. De modo que o PAT parece funcionar como um reforço ao que vamos evidenciar a seguir.

Na "Proposta Pedagógica" da Escola Aeroporto Diamantina, encontramos expressa, de maneira límpida, as diretrizes do IAS, uma vez que o documento já inicia informando que a "missão" da escola tem como base os princípios da "Rede Vencer", do Instituto Ayrton Senna, como vemos no excerto a seguir:

> MISSÃO DA ESCOLA
> A ESCOLA AEROPORTO, COM BASE NOS PRINCÍPIOS DA LDB E DA POLÍTICA MUNICIPAL "**REDE VENCER**" TEM POR MISSÃO "ENSINAR SEUS ALUNOS, EDUCANDO-OS PARA A INSERÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL, COMO CIDADÃOS CRIATIVOS, CRÍTICOS E PARTICIPATIVOS" (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA AEROPORTO DIAMANTINA, 2008 – grifos nossos).

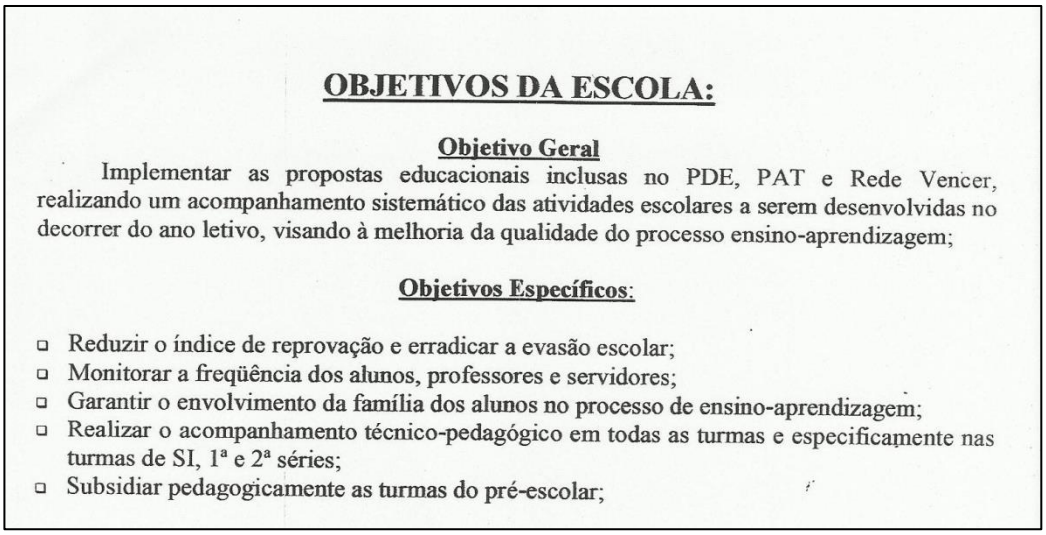
Se na redação desse documento já fica clara a influencia das ideias oriundas da parceria com o IAS, tanto no início quanto em todo o corpo do texto da "Proposta Pedagógica", como ilustraremos a seguir, o mesmo não ocorre com o seu Plano Anual de Trabalho – PAT, em que a sistemática de acompanhamento da "Rede Vencer" está delineada pontualmente, seguindo as orientações constantes em publicações do IAS, mas sem explicitar sua fonte de inspiração, como encontramos descrito em Miskalo (2008).

Quando se inclui a "Rede Vencer" na "missão" da escola significa dizer que está sob a orientação dos ditames da gestão gerencial. Esta é uma tendência que observamos nas orientações do próprio governo federal, por exemplo, no "PDE – Escola" (http://pdeescola.mec.gov.br/), que é seguida pelo Instituto Ayrton Senna, para estar sempre em sintonia com o governo e, com isso, poder atuar nas redes públicas de ensino no Brasil.

Voltando ao fragmento sobre a "missão da escola", vejamos que há a intenção de justapor duas concepções distintas com a intenção de coaduná-las. Neste caso, temos a ocorrência de duas concepções diferenciadas, pois, como já demonstrado fartamente pelas pesquisas na área de políticas públicas educacionais, as diretrizes gerenciais como as de "gestão de resultados" (defendidas em Santarém no âmbito da "Rede Vencer") não parecem se combinar com aquelas cujo objetivo é a formação para a cidadania. A primeira trabalha a corrida pelos números, monitorando sistematicamente os resultados quantificáveis alcançados pelos alunos, pressionando os trabalhadores a apresentarem percentuais elevados para o alcance das metas, por meio de um *modus operandi* burocrático; enquanto que a segunda atua mais no sentido de uma formação crítica em que os problemas sociais são debatidos, onde o foco educacional é voltado para a transformação da sociedade, por meio do incentivo ao exercício dos direitos, visando melhorar as condições de vida das pessoas. Enquanto a primeira possui uma visão que combina com a produtividade e a concorrência, inerentes ao sistema do capital e, portanto, incentivando a aceitação de seus valores e injustiças, contribuindo, assim, para a sua manutenção; a segunda é voltada ao fortalecimento do espírito crítico visando o rompimento com as desigualdades – o que não combina com as orientações

provenientes do capital. Portanto, trata-se, a nosso ver, de concepções contraditórias e, por isso, apontamos a impossibilidade de sua combinação.

Vejamos a Figura 31 a seguir, que foi extraída da referida "proposta pedagógica". Notemos o disposto nos "Objetivos Gerais da Escola":



OBJETIVOS DA ESCOLA:

Objetivo Geral

Implementar as propostas educacionais inclusas no PDE, PAT e Rede Vencer, realizando um acompanhamento sistemático das atividades escolares a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;

Objetivos Específicos:

- Reduzir o índice de reprovação e erradicar a evasão escolar;
- Monitorar a freqüência dos alunos, professores e servidores;
- Garantir o envolvimento da família dos alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico em todas as turmas e especificamente nas turmas de SI, 1ª e 2ª séries;
- Subsidiar pedagogicamente as turmas do pré-escolar;

Figura 31: Objetivos Geral e Específicos com parâmetros do IAS (Rede Vencer).
Fonte: "Proposta Pedagógica Escola Aeroporto Diamantina, 2009.

Como exposto, um dos objetivos principais da escola é "implementar as propostas educacionais inclusas no PDE, PAT e Rede Vencer". Até ai poderíamos pensar que haveria um equilíbrio de forças, pois o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) pressupõe a "participação da comunidade escolar" na elaboração de um "Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão democrática e inclusiva", de acordo com as informações constantes no sítio oficial do Ministério da Educação - MEC (http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290id=12696option=com_contentview=article). Entretanto, o Plano Anual de Trabalho está eivado das orientações da própria Rede Vencer que é articulada pelo Instituto Ayrton Senna e implementa seus programas nas redes públicas de ensino pelo Brasil (<http://www.redevencer.org.br>).

Interessante ressaltar que os itens que compõem a "proposta pedagógica" de 2008 dessa unidade educacional, são os mesmos constantes na de 2009, que são: Apresentação, Justificativa, Organização curricular (em que consta a organização do ensino, tempo escolar – horário de funcionamento dos turnos matutino e vespertino), Matriz Curricular, Enturmação – como serão compostas as turmas da escola com base no "Regimento Escolar", Avaliação – onde consta a forma de divulgação utilizando as "**fichas da Rede Vencer**", Recuperação, Frequência, Pontualidade, Reuniões Pedagógicas e outros que mencionaremos adiante.

No item “Reuniões Pedagógicas” diz o seguinte:

> Acontecerão na primeira quarta-feira de cada mês, com os dois turnos juntos, no horário de 11:00h as 13:00h e extraordinariamente aos sábados ou em outro horário, conforme a necessidade.
> Nessas reuniões serão trabalhados assuntos voltados ao ensino aprendizagem, capacitação, planejamentos, discussão sobre o currículo e a proposta pedagógica, **análise de dados estatísticos da escola e das turmas em particular** e todos os temas voltados à melhoria do funcionamento da escola (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA AEROPORTO, 2009 – grifos nossos).

Nesse item está clara a alusão aos procedimentos da sistemática de acompanhamento do “Programa Gestão Nota 10” que está expressa nesse documento importante da escola. O mesmo ocorre quando há a indicação sobre os procedimentos a serem realizados quando se fizer a “avaliação do desempenho”, conforme vemos a seguir:

> AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO (PROFESSOR E FUNCIONÁRIO)
> A escola, através da direção e serviço pedagógico, promoverá reuniões pedagógicas e administrativas (seminários, debates) bimestralmente, onde será avaliado o desempenho dos professores e funcionários. Isso se fará através de dados estatísticos colhidos das fichas de acompanhamento da “REDE VENCER” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA AEROPORTO DIAMANTINA, 2009 – grifo nossos).

Pelo texto, oficialmente os professores estão submetidos a uma avaliação sistemática também dos resultados que apresentarem, já que sua avaliação ocorre a cada bimestre, ou seja, a cada divulgação do desempenho dos estudantes por meio de suas notas que são registradas pelos professores nas referidas fichas. Dessa forma, depreendemos que o ponto fucral da avaliação está baseado na “produtividade” apresentada pelo docente, que a partir de agora será tratado de forma mais incisiva, na supervisão de suas ações, pela letra da “proposta pedagógica” da EAD.

No item “Frequência”, que está relacionada aos estudantes e também aos funcionários da escola, há a descrição de uma das ações da sistemática de acompanhamento do PGN10, da “Rede Vencer”, sem, contudo, nomeá-la. Percebemos isso quando o texto diz que “É acompanhada diariamente e registrada em fichas para a devida tabulação ao final do mês pela equipe pedagógica da escola”. Essas mesmas “fichas para a tabulação dos percentuais” fazem

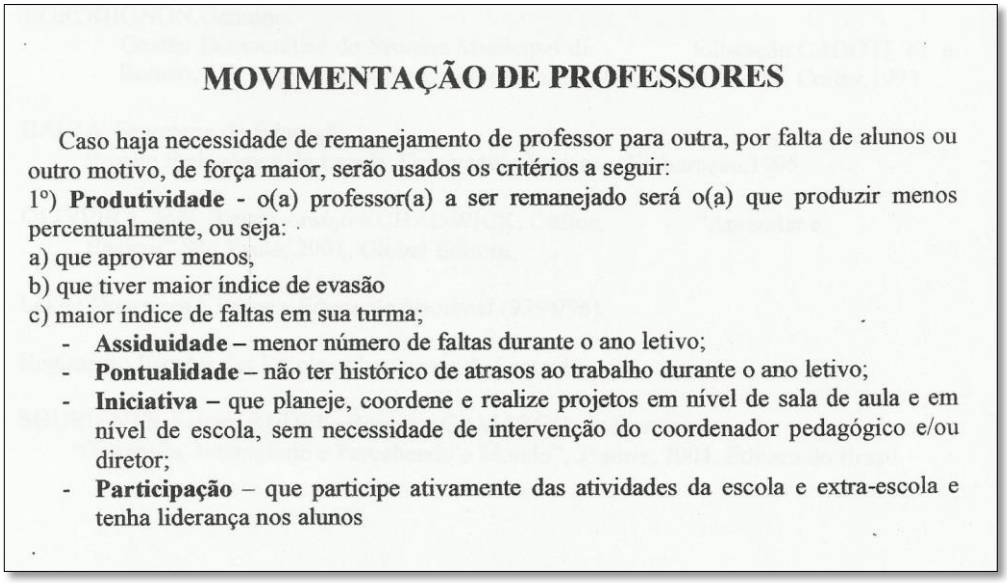
parte de uma norma cujo objetivo é gerar as estatísticas contendo os percentuais de presença e ausência (além das tendências de aprovação e reprovação), que na escola modelo Láurea Augusta é apresentado em forma de *ranking* aos alunos.

Continuando a ilustrar sobre os pontos contemplados na "proposta pedagógica" da EAD, temos o item "Acompanhamento das atividades docentes", onde evidenciamos mais indícios da sistemática de acompanhamento orientada pelo IAS, tais como:

> O trabalho docente será acompanhado pela direção da escola e/ou pelo coordenador pedagógico da escola.
> Esse acompanhamento se efetivará através de acompanhamento às aulas pelo coordenador pedagógico, visitas às salas de aula pelo diretor e/ou pedagogo, análise de avaliações e planos de aula dos professores, análise de fichas de coletas de dados (de rendimento do aluno, de faltas dos alunos, de evasão, de deveres de casa não feitos, de frequência do aluno, de frequência do (a) professor (a)), etc.
> O acompanhamento das atividades docentes será feito nos dois turnos (manha e tarde) pelo diretor e em turnos alternados pelo coordenador pedagógico da escola.
> Serão programadas reuniões pedagógicas mensais para troca de experiências, sugestões e atualidades necessárias. Nessas reuniões o debate será acerca das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola e como torná-las mais eficientes e eficazes (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA AEROPORTO, 2009).

Trata-se da supervisão direta do trabalho do professor dentro da sala de aula. Além disso, novamente o reforço sobre os dados serem registrados nas fichas de "coleta de dados" (que em outro ponto do texto da "proposta pedagógica" já foi mencionado que se trata das fichas da "Rede Vencer"). Além dos encontros bimestrais a que os docentes estão submetidos, para a "avaliação do desempenho", há os encontros mensais que ocorrem nas "reuniões pedagógicas" para "sugestões e atualidades necessárias", colocando um pouco mais de pressão sobre o trabalho do professor, que está sob a vigilância constante por parte da sistemática.

Porém, de todos os itens registrados nesse importante documento, o que melhor reforça a existência da "pressão" que estamos apontando, é o que fala sobre a "Movimentação de Professores". Nesse optamos por digitalizar parte do documento para melhor ilustrar:



MOVIMENTAÇÃO DE PROFESSORES

Caso haja necessidade de remanejamento de professor para outra, por falta de alunos ou outro motivo, de força maior, serão usados os critérios a seguir:

1º) **Produtividade** - o(a) professor(a) a ser remanejado será o(a) que produzir menos percentualmente, ou seja:

a) que aprovar menos,

b) que tiver maior índice de evasão

c) maior índice de faltas em sua turma;

- **Assiduidade** – menor número de faltas durante o ano letivo;
- **Pontualidade** – não ter histórico de atrasos ao trabalho durante o ano letivo;
- **Iniciativa** – que planeje, coordene e realize projetos em nível de sala de aula e em nível de escola, sem necessidade de intervenção do coordenador pedagógico e/ou diretor;
- **Participação** – que participe ativamente das atividades da escola e extra-escola e tenha liderança nos alunos

Figura 32: Movimentação dos Professores.
Fonte: digitalizado da "Proposta Pedagógica Escola Aeroporto Diamantina, 2009".

O que está descrito nesse item demonstra de maneira bastante clara como se dá a lógica de produtividade (racionalidade instrumental), semelhante à lógica mercantil, que aparenta já estar naturalizada entre os trabalhadores da educação de Santarém – PA. Vejamos de maneira mais lógica a situação a que relegam os docentes (e que eles parecem aceitar): se o professor não apresentar as notas que elevem as tendências estatísticas, está sujeito a ficar sem carga horária, ou ser trocado de local de trabalho. Muitas vezes, os profissionais da educação optam por trabalhar nos locais próximos às suas residências e essa possibilidade de ser "movimentado", ou remanejado, para outro local, caso não seja "produtivo", nos parece funcionar com o uma sutil ameaça, pois textualmente diz que "o professor a ser remanejado" será de acordo com os critérios descritos: o primeiro é o da "Produtividade", onde está claro que será aquele "que aprovar menos", "o que tiver maior índice de evasão" e o que "tiver maior índice de faltas na sua turma". Deixando agora explícita a responsabilização total desses profissionais, além de apontar mais uma possibilidade de punição, caso não corresponda às expectativas projetadas pelas metas.

O "projeto pedagógico" da escola seria um instrumento de democratização do poder se ele tivesse como termo de referência princípios e valores democráticos. Mas como está elaborado esse documento, transparece, com tinta mais forte, muito mais a presença das orientações e diretrizes gerenciais do IAS do que como sendo um documento oriundo de uma concepção mais coletiva.

Para ser um instrumento de transformação ele teria de, após ser elaborado, ser seguido e passar por constantes avaliações. Assim, poderia se converter em um instrumento de

democratização da gestão, porém, ele parece não caminhar em tal perspectiva, pois, pelo que está descrito, aparenta ter sido feito para reforçar a sistemática de acompanhamento do PGN10. Assim, caminha muito mais na perspectiva de servir como uma peça importante da gestão gerencial, que estabelece metas e exige resultados.

A análise que fizemos nesse documento deixa límpido que houve uma orientação geral para se seguir: a "Rede Vencer". E o que mais nos impressiona, nesse caso, é que, se foi elaborado coletivamente, como se apregoa, os próprios professores parecem estar convencidos de que essas diretrizes implantadas trazem benefícios para a escola.

Desse modo, depreendemos que essa "proposta pedagógica" elaborada, tendo como pano de fundo as concepções da "Rede Vencer", está mais afinada com o que preconiza os conceitos de produtividade, imanentes à concorrência mercantil, do que com as concepções de democratização da gestão escolar.

Parece-nos mesmo uma orientação que, de modo estratégico, está registrada no documento principal da escola, habilitando toda a sorte de procedimentos gerenciais, que serão seguidos com empenho pelos profissionais da educação, até porque tais diretrizes fazem parte do planejamento que a própria escola aprovou como seu, integrando seu plano de ações, que deve funcionar naquele período determinado. O que queremos chamar a atenção aqui, é que, ao colocar em prática essas diretrizes gerenciais, advindas no bojo da parceria público-privada, os trabalhadores da educação estão ajudando a vicejar tais concepções, enraizando-as de modo acrítico e, dessa forma, legitimando-as no interior em cada unidade educacional do município.

Já em relação ao Projeto Pedagógico da Escola Láurea Augusta (EDUC), este apresenta uma formatação diversa da que encontramos na EAD. Enquanto a "proposta pedagógica" da EAD optou por adotar um "marco de referência" gerencial, oriundo diretamente da "Rede Vencer", o "Projeto Político Pedagógico" da Escola Láurea Augusta optou por um referencial mais "democrático", "humano", "dialético e dialógico" e "voltado para a formação do cidadão crítico". Esses ideais constam nos dois documentos que analisamos da EDUC: um do ano de 2007 ("Proposta Pedagógica") e outro cuja vigência está registrada como sendo "2011/2013" ("Projeto Político Pedagógico").

Ambos estão bem elaborados do ponto de vista de uma proposta que se pretende para uma educação direcionada à formação do "cidadão crítico e participativo, com princípios éticos, sociais, culturais e religiosos" – como está indicado na "Missão" do documento de 2007. Na missão expressa no PPP – 2011/2013 encontramos mesma concepção, mas com uma complementação:

> Possibilitar ao educando formação do cidadão crítico e participativo com princípios éticos, sociais, culturais e religiosos e ao mesmo tempo garantir a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral do aluno, para que possam agir construtivamente na formação do meio em que está inserido (PPP ESCOLA LÁUREA AUGUSTA, 2007 e 2011/2013).

Aqui, já é possível encontrar uma grande diferença no tom da elaboração adotado nos documentos das duas escolas que estamos analisando como amostragem de nossa empiria. O interessante é que em todo o documento há a manifestação do pensamento crítico como base para as atividades dessa unidade educacional. Por exemplo, no PPP 2011/2013 encontramos que seu "Objetivo Geral" é ser "um espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de transformar os conhecimentos em aprendizagem que venham a favorecer o crescimento social, econômico, político e cultural". Tanto na proposta pedagógica de 2007 quanto no PPP 2011/2013 encontramos o mesmo texto em dos parágrafos de sua "Justificativa" que diz:

> Neste sentido a proposta pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Láurea Augusta busca viabilizar uma educação comprometida com a formação integral do educando, capacitando-os para serem sujeitos participativos da vida social privilegiando a tendência "crítico-social dos conteúdos", que permite resgatar conhecimentos dispersos da história, estabelecendo um paralelo com os acontecimentos atuais, tendo como referencia conteúdos curriculares e extracurriculares marcados pela transversalidade, marcados pela transversalidade e eixos temáticos, dessa forma construindo e reconstruindo conhecimento e transformando-o em aprendizagens que derivam de embasamentos teóricos e contribuições de Libâneo e Saviani [...] (PPP ESCOLA LÁUREA AUGUSTA, 2007 e 2011/2013).

Neste excerto, percebemos que o documento se inspira na concepção de autores marxistas como Saviani, o que, do ponto de vista de elaboração, consideramos muito bom. Isso porque esse autor possui toda uma análise crítica que leva em consideração o conceito de totalidade do materialismo histórico dialético (SAVIANI, 2008, p. 146), o conceito de "concreto como a unidade da diversidade" e, por isso, consideramos que baseado nesses marcos, os trabalhadores da educação dessa unidade levariam em consideração todos os processos envolvidos na elaboração e execução das políticas públicas educacionais que os

afetam. Seria muito bom se houvesse a extrapolação do que está disposto no texto do documento para uma prática real no cotidiano da comunidade escolar.

Dizemos isso, porque, baseado nas contribuições de Saviani, chegar-se-ia mesmo à elaboração de toda uma crítica sobre a implantação do "Programa Gestão Nota 10", que veio por meio da parceria público-privada entre o IAS e a PMS. Contudo, a questão colocada pelos dados de nossa pesquisa mostra uma realidade diversa, pois a escola Láurea Augusta é tida como exemplar na aplicação das técnicas gerenciais oriundas dessa parceria, o que nos parece um ponto de dissenso entre o disposto na teoria e o dia a dia vivenciado na prática.

Se houvesse a aplicação dos referenciais teóricos que encontramos registrados no PPP, a partir da análise dialética, poder-se-ia contrapor a função social da escola à intenção do pensamento gerencial que não visa à formação para a cidadania e chegar à conclusão de que as duas coisas não combinam entre si. A partir de então optariam por uma ou outra concepção e haveria uma coerência entre o que é expressa na teoria e o que é colocado em prática.

Como a Escola Láurea Augusta é tida como referência, poderia até desencadear um debate capaz de colocar em xeque toda a implantação dessa parceria, sendo uma voz a mais a elevar análises críticas contra as injustiças sociais promovidas pelo sistema do capital e buscando um trabalho que pudesse fortalecer ideias de rompimento com a lógica do capitalismo e as consequências dela na vida das pessoas. Porém, não foi isso que percebemos em nosso trabalho de campo. Muito pelo contrário, apesar de trazer essas disposições teóricas no documento, a prática de execução das técnicas de gestão do setor privado, trazido pela sistemática de acompanhamento do PGN10, encontrou muito êxito nessa unidade educacional. Tanto que essa escola ostentou durante trezes anos o título de referência como modelo de gestão no município, o que, no mínimo, revela um desafino entre o que está disposto no documento e as ações que foram desenvolvidas no interior da escola durante esse período que durou até o ano de 2011.

Atualmente, em 2012, a escola experimenta certo "declínio" nesse título por conta da nota obtida no IDEB/2011, em que não alcançou a meta que era de 4,6, ficando com 3,9. Esclarecemos aqui que não temos concordância com a ideia de associar a qualidade do ensino a esses testes de larga escala do governo. Muito pelo contrário, como já ilustramos no decorrer desse texto, mas registramos essas informações porque foram coletadas no trabalho de campo e é, em verdade, a concepção veiculada no discurso oficial. Essa concepção de "declínio" é "reconhecida" pelo próprio corpo dirigente da unidade. Ocorre que em 2011 a escola trocou de diretor por duas vezes e, segundo o corpo dirigente, isso pode ter contribuído para que a escola não alcançasse a meta projetada pelo governo, pois, com a troca de

diretores, a gestão "desandou" e, como a prova foi no ano de 2011, por isso a escola não obteve um bom indicador.

Além disso, nesse ano também houve um aumento no número de reprovados nessa unidade em relação aos anos anteriores. Em 2010, dos 1.205 (mil duzentos e cinco alunos), 150 (cento e cinquenta) reprovaram; já em 2011, dos 1.130 (mil cento e trinta) alunos, 176 (cento e setenta e seis) foram reprovados. Em termos percentuais, isso significa que, em 2010, foram 12, 4% os reprovados, ao passo que, em 2011, esse valor chegou a 15,5%. Porém, a escola apresenta um percentual diferente, pois segundo a direção, o valor é calculado com base no número de alunos matriculados ao final do ano: assim os reprovados, em 2010, corresponderiam a 12, 9%, enquanto que, em 2011, esse valor chegou a 16,3%. Em qualquer das situações houve aumento nesse percentual.

No ano de 2012, de acordo com informações da diretoria da EDUC, houve também decréscimo nos valores alcançados pela escola, o que suscitou cobranças por parte da SEMED, pois os números "estavam indicando que a qualidade da educação estava caindo", conforme dados fornecidos pelo corpo dirigente da EDUC:

Metas projetadas e alcançadas

Série	2011				2012			
	M. Inicial	M. Final	Projetadas	Alcançadas	M. Inicial	M. Final	Projetadas	Alcançadas
Geral	1130	1079	84,00%	83,70%	1143	1117	88%	80%
5ª Série/6º Ano	236	216		67%	416	401	82%	75%
6ª Série	374	359		82%	180	178	83%	70,50%
7ª Série	296	285		88%	313	308	89%	83,50%
8ª Série	224	219		96%	234	230	96%	90%

Figura 33: Metas projetadas e alcançadas pela Escola Láurea Augusta em 2012.
Fonte: Dados fornecidos pelo corpo dirigente da EDUC

A escola não alcançou nenhuma das metas que estavam projetadas para ela no ano de 2012. Sobre isso a direção da escola mencionou que acredita que essas metas expressam a situação real dos alunos que vem de contextos muitas vezes desfavoráveis socialmente e considera uma vitória a obtenção desses percentuais, pois eles parecem representar bem a situação dos alunos da unidade educacional, mas ressalva que é objetivo da direção da escola alcançar as metas e, por isso, irá focar bastante no treinamento dos alunos nos conteúdos da

Prova Brasil para que possam obter melhores índices nas avaliações a serem realizadas daqui para frente na escola.

Esse resultado adverso, no alcance das metas, contrariando a lógico do "sempre progredir", expressa pela coordenação da SEMED, associadas ao fato de ter mudado a direção da escola nos chamou a atenção e passamos a acompanhar algumas mudanças que ocorreram na escola com a chegada da nova direção. É natural que cada profissional adote uma postura, de acordo com as suas convicções, e foi isso que acreditamos tenha ocorrido na escola EDUC. A direção da escola, que assumiu no segundo semestre de 2011, aparenta não professar com incisividade a implantação da gestão gerencial na escola – embora continue aplicando as técnicas que já estavam estabelecidas antes de sua chegada a essa unidade. Segundo depreendemos de sua atuação e das informações obtidas na unidade educacional, essa nova direção adota uma postura mais voltada para o "lado humano" e a partir daí se iniciou um trabalho em que associa isso a uma compreensão de que está lidando com pessoas que possuem problemas, que possui carências e, por isso, podem falhar. No caso dos alunos conforme relatou:

> A nossa clientela aqui é muito complicada, existe uma série de problemas que são fatores que ocasionam a infrequência (*sic*) do aluno, a evasão e a questão da participação da família também. Porque eu vejo que é muito importante a família com a gente e se a gente não tiver essa participação da família aqui, sozinhos não podemos fazer muita coisa não, porque se a família estiver junto com a gente e ajudando o aluno a resolver esses problemas, essas situações da escola, a gente vai ter um aluno mais consciente e responsável pelos seus direitos e deveres, entendeu? [...] Eu vejo assim professor...nós recebemos aqui alunos da grande área. Até o ano passado, a Escola Láurea Augusta era a única escola que recebia alunos para a 5ª série de toda essa área do Santarenzinho [*bairro da periferia de Santarém, onde a escola está localizada*] e nós fazemos visitas nas residências dos alunos, então nós sabemos da situação desse alunado (Diretora E, entrevista em 26 de fevereiro de 2013).

De modo que nessa nova perspectiva de gestão, apesar de se estar seguindo as orientações de gestão do PGN10, aparentemente não houve uma intensificação dos mecanismos de pressão, conforme percebemos na intenção descrita pela legislação educacional do município e por outros documentos como a proposta pedagógica que analisamos anteriormente.

Porém, apesar do PPP dessa escola apresentar no corpo do seu texto toda uma discussão em que não se percebe uma ênfase no gerencial, encontramos ainda descrito na "Metodologia" as orientações do PGN10 descritas de modo sutil em meio a esse texto:

> Os instrumentos utilizados no processo avaliativo no decorrer do ano são: fichas de controle de frequência e rendimento bimestrais, pesquisas, apresentações de trabalhos, conceitos, participação, relacionamento interpessoal, demonstração de desempenho de leitura e escrita, teste de conteúdo trabalhado, Prova Brasil, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, feiras pedagógicas e outros que servirão como base para diagnosticar os problemas detectados nas disciplinas crítica (*sic*) e propor intervenção e realizar a tomada de decisões [...] (PPP ESCOLA LÁUREA AUGUSTA, 2007 e 2011/2013).

É possível perceber aqui que as ações da sistemática não estão totalmente destacadas, mas ainda assim aparecem constando nesse documento de maneira mais discreta do que a que as que evidenciamos na análise da "proposta pedagógica" da EAD. De toda forma, no conjunto, esse PPP transparece estar ficando em segundo plano em função da predominância da concepção gerencial nessa unidade educacional – como fica mais bem evidente quando analisamos o "Programa Gestão Nota 10", propriamente dito.

O que fica claro, em ambos os casos que analisamos aqui, como mais um indício das consequências da execução da prática da gestão gerencial, é que a possibilidade de ocorrência da gestão democrática se apequena significativamente à medida o gerencialismo ganha corpo, fortalecendo-se pela prática cotidiana nos ambientes escolares.

Há ainda a terceira escola (Anexa Planalto) de nossa amostragem empírica, mas, como se trata de uma Escola Anexa, ela não possui qualquer Projeto Político Pedagógico próprio. Chamamos a atenção, neste ponto, relembrando que as escolas anexas são numerosas: são 388 (trezentos e oitenta e oito) escolas em que, mesmo havendo docentes, alunos, pessoal de apoio e pais de alunos, não há a elaboração desse documento, levando-se em consideração à realidade específica do local, pois são consideradas apenas como "salas externas" e, por isso, "não haveria a necessidade de possuírem" tal documento, já que o que deve reger é o PPP da Escola Polo.

Poder-se-ia alegar, ainda, de forma oficial, que as comunidades escolares pertencentes às escolas anexas participam dos momentos de elaboração desses documentos, quando de sua ocorrência nas Escolas Polos. Entretanto, isso não deve ser a realidade em todas elas. A informação que obtivemos com os trabalhadores que atuam em escolas anexas, deu conta de que, talvez pela distância e dificuldade de acesso, pois as escolas anexas ficam em locais mais afastados no campo, muitas vezes os docentes que atuam nelas não são chamados a participar desses momentos e muitas vezes também quando recebem informações sobre as reuniões e

cursos (como o caso das vagas para ingressar no curso superior pelo PARFOR[18]) já não há mais prazo para participar. Isso é um demonstrativo real do que ocorre frequentemente na maioria das escolas do município de Santarém.

3.2 O DISCURSO DA "QUALIDADE" E SEU VIÉS IDEOLÓGICO

O IDEB, segundo o Ministério da Educação – MEC, é um indicador que mede a qualidade da educação. Em 2007, quando se analisa o resultado divulgado em *ranking*, das 100 escolas melhores colocadas no Estado do Pará, de um total de 143 municípios, 29 escolas pertenciam ao município de Santarém. Destas, 24 são escolas municipais onde são aplicadas as orientações oriundas da Rede Vencer, que são geridas a partir da Sistemática do Programa Gestão Nota 10. A coordenação do Programa Gestão Nota 10 em Santarém atribui esse resultado às ações desenvolvidas através da parceria IAS-PMS.

Quando se fala em "qualidade", nos moldes descritos pelo governo, optamos por rechaçar a forma como aparece no texto do parágrafo precedente, já que a consideramos como um discurso ideológico. No discurso oficial, divulgado pelo governo, diz que o IDEB é "um indicador que mede a qualidade da educação" tentando passar a ideia de que isso corresponde à realidade. Preferimos nos coadunar com a acepção encontrada no texto "O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional", de Gentilli (2007, p. 171). Nesse texto, o autor demonstra que a qualidade a que se refere o discurso oficial é mais relacionada aos moldes do "campo produtivo-empresarial", pois a qualidade que deveria ser reivindicada é a representada pela transformação das unidades de ensino públicas, por meio de uma "democratização radical da educação e de um fortalecimento da escola pública" (op. cit. p. 172). Nas palavras do autor:

> Nosso desafio é duplo. Por um lado, trata-se de destruir e combater esta nova retórica que se expande de forma bastante envolvente, com a força implacável do senso comum dominante. Por outro lado, trata-se de construir um novo sentido que leve a qualidade de educação ao status de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil (GENTILLI, 2007, p. 172).

[18] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, respaldado pelo Decreto Nº 6755/2009 cuja finalidade foi organizar entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Por causa disso que elegemos o sentido de “qualidade” expresso por Gentilli, já que não é possível falar em qualidade quando a maior parte da população está submetida a condições subumanas vivendo na miséria, com o sistema de saúde pública e de atenção básica precários, que não são capazes de atender, minimamente, com dignidade os cidadãos. Portanto, trata-se de um discurso que utiliza a “qualidade” apenas em seu aspecto formal e ideológico, pois na vida real das pessoas não se observa essa “qualidade” que é difundida pela propaganda. O autor prossegue:

> Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrario, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola publica é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado (GENTILLI, 2007, 176).

Gentilli (Op. cit.) tece uma crítica incisiva condenando a utilização desse discurso ideológico que ignora o fato da maioria estar marginalizada, sendo negligenciado “a mais de dois terços da população” o seu direito à cidadania. Nas palavras do autor:

> Reiteramos enfaticamente: “qualidade para poucos não é qualidade”, é privilegio. [...] Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos (GENTILLI, 2007, 176-177).

Terezinha dos Santos (2012) insere-se no debate sobre a “qualidade”, em outra abordagem crítica, quando discute sobre “Gestão e Qualidade no Ensino: reflexões e práticas atuais” em que diz:

> Não defendemos a qualidade centrada em indicadores quantitativos similar aos econômicos, embora haja necessidade de mensurações. A educação em tal contexto se subordina ao caráter mais técnico, onde o custo-benefício, investimento e retorno

> são equações comuns como qualquer negócio mercantil, segundo o qual há uma associação entre gasto e produto dentro da racionalidade material.
> Uma qualidade é necessária, mais centrada no processo de formação dos alunos na direção de um ensino-aprendizagem efetivo, para o desenvolvimento de todos, tendo como parâmetro a emancipação e liberdade humana. Neste contexto os indicadores quantitativos podem ser utilizados, mas não como os únicos e principais, a partir de padronizações. [...]
> Tal educação depende de mudanças estruturais da sociedade, para pensarmos noutra perspectiva de formação integral dos sujeitos base da formação cidadã com outra perspectiva de administração pública contemplando a verdadeira especificidade do processo educativo [...] (SANTOS, 2012, p. 28-29).

Portanto, qualquer outro conceito de "qualidade" que venha a conjecturar sobre o setor educacional, sem levar em consideração essa gama de fatores e relações que o envolvem e a sociedade real que é atendida pelas ações desse campo de políticas públicas, sem uma discussão dialética, será tratado como um discurso ideológico e como tal o repelimos.

Voltando ao discurso do governo: de acordo com o site oficial do Ministério da Educação – MEC (<http://ideb.mec.gov.br/>) foram traçadas metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. A média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período.

Acompanhando essa exposição sobre as metas e projeções, em Santarém, por exemplo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aeroporto Diamantina obteve nota 5,1, no IDEB de 2007. Ou seja, uma nota muito superior à média nacional divulgada pelo MEC. Além disso, ocupava ainda a quinta (5ª) colocação dentre as cem escolas melhor avaliadas no Estado do Pará. O que poderia indicar um sucesso, pois é atendida pelas tecnologias gerenciais do IAS, mas sobre essa questão trataremos mais adiante.

A partir dos dados do IDEB 2007 poder-se-ia ponderar que, embora haja críticas, com a qual temos concordância, apontam que a fotografia revelada pelo IDEB não corresponda fidedignamente à realidade das escolas e redes de ensino brasileiras (AVANCINI, 2008), um cenário mais favorável com a divulgação dos resultados do IDEB 2009 para as escolas de Santarém (com a manutenção dos resultados obtidos no IDEB 2007, ou ainda com o aumento do número de escolas de Santarém dentre as 100 melhores avaliadas – para usar a lógica de *ranking* comumente utilizada pela SEMED) poderia mesmo corroborar a justificativa de manutenção dessa parceria entre o IAS e a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS). Porém, utilizando uma aferição a partir de um *ranking* dos resultados divulgados do IDEB 2009, foi possível perceber que o "sucesso" das "tecnologias educacionais" do IAS não se materializou

na prática, já que, no geral, houve um decréscimo no número de escolas de Santarém dentre as cem melhores avaliadas no Estado do Pará.

Não vamos comprar o discurso oficial e tampouco iremos nos coadunar com ele, pois não concordamos com a ideia de que as escolas que aparecem melhor posicionadas no *ranking* estão com a "qualidade" da educação em alta. Não se trata disso. Contudo, a partir de agora vamos nos utilizar das mesmas ferramentas estatísticas que são utilizadas, quando da divulgação do discurso oficial, para enaltecer os resultados da parceria. Não pretendemos com isso fazer uma relação direta relacionando a parceria com o Instituto Ayrton Senna com o êxito na avaliação do IDEB, porque quem faz isso é o discurso oficial que justifica a celebração e a manutenção dessa parceria com o IAS. O que faremos é o inverso, mas utilizando o mesmo método usado pelo IAS e sua propaganda oficial. Pretendemos mostrar o contrário: que não há essa relação direta entre a celebração da parceria e o sucesso nas avaliações em larga escala (por mais problemáticas que sejam, são utilizadas no discurso oficial sobre a parceria).

Em outras palavras, utilizando técnicas semelhantes às usadas na divulgação estatística oficial e propagandística, compararemos o resultado das escolas de Santarém com os resultados obtidos por escolas de outros municípios do Estado do Pará que não possuem parceria com o IAS. A partir de então, evidenciaremos que a ideia "sólida" de eficiência das tecnologias do IAS, que é fartamente veiculada de modo contumaz, não conserva mais toda a firmeza expressa no discurso, mas, ao contrário, começa a "fazer água".

Outra coisa importante que precisamos esclarecer é que, muito embora não seja o foco de nosso trabalho, ainda assim utilizaremos os resultados do IDEB para fazermos algumas comparações, já que o alcance das metas traçadas pelo governo federal é um dos objetivos divulgados como justificativa para a existência dessa parceria. Como a obtenção desses resultados ocorre a partir das padronizações realizadas por meio de testes em larga escala, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, acreditamos ser importante a utilização das informações oriundas desse banco de dados oficial. Por causa disso, utilizaremos como amostragem os resultados do IDEB que foram divulgados em 2007 e 2009 para estribar nosso raciocínio.

3.2.1 Embaciando o brilho de eficiência das “soluções educacionais” do IAS

Na divulgação de 2009, em relação às cem melhores escolas avaliadas houve uma reversão das escolas de Santarém nesse resultado. Em verdade, houve um decréscimo de 54,16%, já que no IDEB de 2007 figuravam vinte e quatro (24) escolas municipais de Santarém, porém, no IDEB de 2009 esse número reduziu-se para onze (11) escolas. Dessas, sete foram avaliadas por ofertarem estudos de 1ª a 8ª séries e quatro por ofertarem de 1ª a 4ª. Em outras palavras, de maneira geral houve um decréscimo considerável. Isso contrasta com o discurso de eficiência que busca passar a ideia de que as “tecnologias educacionais” converteriam o sistema em “eficiente e adequado” transformando os indicadores em “sucesso”. Se essa ideia fosse de todo verdadeira, não teria havido decréscimo nos resultados que demonstramos.

Seguindo a lógica do discurso oficial do IAS, seria mais plausível que, com a continuidade dos trabalhos da sistemática de acompanhamento do Programa Gestão Nota 10, houvesse um aumento no número das escolas de Santarém (atendidas pelas ações da REDE) dentre as que obtiveram os melhores resultados no IDEB 2009. Entretanto, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP são inequívocos em demonstrar que isso não ocorreu.

Retomando os dados referentes aos índices obtidos pela escola Aeroporto Diamantina, acima citada, pode-se mencionar que houve duplo decréscimo. Tanto em relação ao índice de 2007 quanto em relação à projeção do INEP para o IDEB 2009. A escola obteve 4,7 – no IDEB 2009, o que foi abaixo da projeção que era de 4,9. Também houve uma queda em relação ao IDEB anterior que foi de 5,1. Se em 2007 essa escola ocupava a quinta (5ª) colocação, em 2009 ela ocupa a centésima décima (110ª) dentre as que ofertam ensino de 1ª a 4ª séries no Estado do Pará, o que a nosso ver demonstra que a imaculada imagem de eficiência que se construiu no discurso parece estar sendo tisnada pelos resultados do mundo real.

É importante salientar que quando trazemos os dados referentes a essa escola para fazer essa análise, não pretendemos imputar-lhe qualquer tipo de culpa nem tampouco fazer qualquer cobrança que exigiria sobrecargas e intensificação no trabalho dos docentes e dos demais profissionais da educação dessa unidade escolar. Não se trata disso. Não é nossa intenção colocar nenhum dos trabalhadores da educação que compõem essa unidade educacional na berlinda.

Muito pelo contrário, o que buscamos na discussão desses dados é demonstrar que não é por causa da parceria que uma escola ou outra se manterá no topo, ou melhor, queremos demonstrar a partir desses dados que as "tecnologias educacionais" do IAS não são a panaceia do mundo como se procura veicular nos documentos oficiais da parceria ou ainda nas falas dos diretores executivos do Instituto Ayrton Senna e demais coordenadores da REDE em Santarém que são treinados por eles há mais de quinze anos. Queremos, tão somente, evidenciar que o discurso de eficiência solucionador de problemas é um aspecto ideológico e isso fica límpido quando ele é confrontado com os dados oficiais divulgados pelo INEP. Por isso, ainda aprofundaremos um pouco mais essa discussão sobre esses resultados do IDEB utilizando como amostragem os anos de 2007 e 2009.

3.2.2 O IDEB e a efetividade das tecnologias educacionais na parceria IAS-PMS

A centralidade dessa avaliação realizada pelo governo federal está disposta de modo claro no Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que:

> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (DECRETO Nº 6.094/2007).

O Capítulo II trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mais especificamente em seu art. 3º onde diz que seu objetivo será verificar a qualidade da educação básica brasileira, conforme excerto a seguir:

> Art. 3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
> Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (DECRETO Nº 6.094/2007).

Ainda em busca de informações oficiais sobre esse indicador, temos no sítio oficial do Ministério da Educação, que o IDEB é calculado com base nos dados de aprovação, reprovação e abandono nas redes de ensino de estados, municípios e nas escolas, medidos pelo Censo Escolar do MEC. Ele leva em consideração, também, o desempenho dos estudantes no sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. Esses exames são aplicados em todo o país pelo INEP. Pelo discurso do governo federal, entre outras funções, o IDEB tem o objetivo de servir de referência para a destinação de recursos federais na área da educação.

Avancini (2008) critica a metodologia de cálculo para esse índice. Segundo ela, o indicador combina taxas de aprovação, que se relaciona aos sistemas de ensino, com a aferição individual obtida por cada aluno a partir de seu desempenho na Prova Brasil, além disso, também com o SAEB que fornece uma amostragem das escolas. Assim, segundo Avancini (Op. cit.), ao juntar dados de diferentes perspectivas o IDEB pode fornecer algumas indicações sobre a qualidade do ensino, porém ele não é capaz de fornecer dados que possam apontar limpidamente o que exatamente deve ser melhorado.

Araújo (2007) que possui uma visão que se harmoniza com a ideia oficial, diz que ações como o IDEB intentam conseguir a melhoria do rendimento dos alunos estimulando a concorrência entre as escolas. Isso porque, nessa concepção, ao divulgar os resultados passando a compará-los haveria o estímulo à mudança de atitude dos gestores que passariam a empreender ações para melhorar o desempenho de suas escolas.

No caso de Santarém, dentro da corrida pelo alcance das metas projetadas pelo governo federal para cada ano de aferição, uma das ações desenlaçadas foi a contratação de entidades terceiras como o Instituto Ayrton Senna e a AUGE Tecnologia e Sistemas. Além disso, esse sistema de a avaliação e controle por monitoramento permite a ampliação das formas de controle do Estado, especialmente sobre o currículo que passa a se voltar para o que é cobrado nas provas, também na regulação do sistema escolar que passa a ser sistematicamente regulado para obter melhores resultados, assim como aumenta a regulação sobre os recursos aplicados na área, sendo que muitas vezes a compreensão que passa a ser dominante nos meios educacionais é que basta aprimorar a gestão dos mesmos para se conseguir a melhoria na qualidade da educação, o que é uma falácia como já demonstramos em parágrafos anteriores.

Todavia, é preciso ficar atento porque nessa concepção há a substituição de uma política que deveria ser mais universalista, que culminasse no aumento dos recursos para todo o sistema educacional do país, por uma estratégia de investimento focado em particularidades específicas. Assim, do modo como foi pensada e está sendo colocada em prática, essa política pública não busca melhorar a educação como um todo, mas sim enfatiza especificamente apenas realidades focalizadas, o que é mais um indício de que o discurso da "qualidade" é capcioso.

Apesar de tudo isso, pode-se considerar que essa avaliação governamental favorece alguns ganhos para o setor da educação: esses resultados permitem, pelo menos, uma atuação menos arbitrária e improvisada na condução de políticas para o setor. Mesmo que essas informações sejam atualizadas a cada divulgação dos resultados desse processo avaliativo, em momento algum podemos nos coadunar com a utilização cega desses números padronizados como se fosse a manifestação real da própria situação educacional do país.

Assim, mesmo com as fragilidades apontadas, com as críticas sagazmente formuladas, que podem ser problematizadas como fizemos em nossa análise, o IDEB tem sido utilizado largamente pelo governo. O alcance das metas projetadas no bojo da avaliação para a obtenção dele é uma das preocupações que gravitam em torno da parceria entre o IAS e a PMS em Santarém.

Por essa razão, optamos por fazer uma análise do desempenho do próprio Instituto Ayrton Senna e de suas "metodologias de sucesso que ensina aos governos" a partir dos resultados divulgados pelo INEP em junho de 2010, e levando em consideração, para efeito de comparação, o resultado divulgado em 2007, conforme veremos na discussão abaixo.

Na divulgação dos resultados do IDEB 2007, outra escola de Santarém-PA, a Escola Municipal Láurea Augusta, ocupava a quadragésima segunda (42ª) colocação dentre as cem escolas melhores avaliadas que ofertam ensino de 5ª a 8ª séries no Estado do Pará. Sua nota na ocasião foi de 4,1. A divulgação do IDEB 2009 trouxe uma nova colocação, embora a escola tenha mantido o mesmo desempenho com um índice igual ao que havia conseguido em 2007 (ou seja, 4,1). Além disso, a Escola Láurea também superou a projeção do INEP que foi de 4,0 para o ano de 2009.

Porém, malgrado essa ocorrência, essa unidade escolar caiu da 42ª posição despencando até a posição entre a nonagésima nona (99ª) e centésima vigésima sexta (126ª) colocações, pois essas são as posições ocupadas pelo grupo de escolas que obtiveram índice 4,1. Isso ocorreu porque houve aumento no índice das escolas de outros municípios que não são atendidos pelas ações da Rede Vencer, o que soa estranho, pois como pode as escolas

desses municípios que são desprovidos das "tecnologias gerenciais de eficiência e sucesso" obterem resultados iguais e até melhores do que as escolas de Santarém que participam de treinamento nessa parceria há tantos anos?

Pois bem, vejamos os municípios cujas escolas obtiveram resultados que ultrapassaram as escolas de Santarém no *ranking*: dentre os municípios cujas escolas ganharam posições mais altas no pódio estão Breves (4,7), Colares (4,2), Curionópolis (4,3), Dom Eliseu (4,2), Eldorado dos Carajás (4,7), Mãe do Rio (5,0), Marabá (4,9), Medicilândia (4,8), Mocajuba (4,8), Mojú (4,7), Ourilândia do Norte (4,4), Paragominas (4,7), Parauapebas (4,8), Portel (4,5), Porto de Moz (4,2), Rio Maria (5,1), trairão (4,6), Uruará (5,5), entre outros.

A comparação desses índices com os obtidos pela escola de Santarém em análise procura trazer à discussão um argumento simples: não há uma relação de causa-efeito na concepção de que ao firmar a parceria o município teria garantido o "sucesso educacional adequado". Não estamos afirmando que os resultados da Escola Láurea Augusta estejam aquém do esperado pelo INEP, não é esse o foco de nossa argumentação. Mesmo porque nesse ponto a escola cumpriu o esperado. Entretanto, refiro-me a outra linha de argumentação: mais especificamente ao fato de existirem várias escolas de várias cidades que não possuem qualquer parceria com o IAS, mas que obtiveram resultados muito mais expressivos do que as escolas de Santarém que estão sendo gerenciadas por meio da parceria celebrada com o IAS pela Prefeitura de Santarém.

O que queremos ainda persistir, batendo na tecla mais uma vez, é que essas escolas que obtiveram resultados mais expressivos são desprovidas das "tecnologias que ensinam como se chegar aos indicadores de sucesso". Isso por si só já é demonstrativo de que, ao contrário do discurso oficial, registrado nos documentos da parceria, é possível ter bons resultados independente de firmar contrato com o Instituto Ayrton Senna, pois a prova disso está expressa nos resultados divulgados pelo INEP.

Em outras palavras, para se obter sucesso nos índices avaliativos do governo federal não é necessário estar recebendo os "ensinamentos" e nem firmar parceria com esse Instituto. Até mesmo porque boa parte das escolas que figuram melhor avaliadas pelo IDEB é oriunda de municípios pequenos que dispõem de poucos recursos financeiros e, principalmente, cujas escolas são se encontram monitoradas pelas ações da sistemática da Rede Vencer.

Para ir um pouco mais fundo nessa análise, vamos mencionar um exemplo ilustrativo: vejamos o município de Concórdia do Pará que possui apenas duas escolas de quinta a oitava séries avaliadas pelo INEP. Ressalte-se que esse município não efetivou parceria com o IAS,

mas obteve o mesmo índice (4,1) conseguido pela Escola Láurea Augusta (que é considerada "Modelo de Gestão" pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que recebeu, em 2006, um Prêmio Nacional por causa disso) que cumpre todos os quesitos da "Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10".

Outro exemplo que achamos importante citar vem de uma escola do município de Uruará. Este também não possui qualquer parceria com o Instituto Ayrton Senna e é muito menor do que Santarém. De acordo com dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010, enquanto Santarém tem duzentos e noventa e um mil cento e vinte dois (291.122) habitantes, em Uruará são cinquenta e um mil cento e sessenta e sete (51.167) habitantes. O município de Uruará contou apenas com seis escolas avaliadas pelo INEP e uma delas obteve IDEB 5,5, o que permitiu ocupar a segunda (2ª) colocação dentre as melhores escolas avaliadas que ofertam ensino de 5ª a 8ª séries no Estado do Pará.

Já Santarém, que possui a parceria com o IAS, teve quarenta e nove escolas municipais avaliadas, sendo que a escola com melhor IDEB figura com nota 4,6 [19] ocupando a vigésima sexta (26ª) colocação. Ou seja, uma escola municipal, de outro município, que não está amparada pelas "metodologias gerenciais da Rede Vencer", obtém a segunda melhor colocação de todo o Estado do Pará – ficando atrás apenas de uma escola federal da capital que tradicionalmente tem conseguido as primeiras colocações com os melhores índices do IDEB no Estado [20]. Já as escolas de Santarém, cujos treinamentos, seminários, reuniões e eventos de formação, monitoramentos por empresa terceira, realizados todos a expensas da Prefeitura, que visam ensinar "como conseguir os indicadores de sucesso", não tiveram os mesmo resultados. A partir desse ponto, já é possível ao leitor perceber que há alguma coisa escaninhada nesse discurso, pois ele parece não corresponder à expectativa propalada pelo *marketing* oficial.

Então, vamos verificar o que diz Margareth Goldemberg, Diretora Executiva do IAS, num vídeo institucional onde fala sobre as atividades desenvolvidas pelo IAS para a oferta educacional. Segundo ela, o problema da educação pública não tem a ver estritamente com a parte pedagógica. Para Goldemberg, "é preciso mexer no sistema de gestão da educação pública", mas não apenas isso, ela vai mais além e afirma que o IAS deve "ensinar as lideranças, os gestores, levando metodologias e estratégias empresariais" que devem ser aplicadas através da aferição de "sistema de indicadores, metas, para que o sistema de

[19] Escola Municipal Antonio de Souza Pedroso. A segunda escola municipal melhor avaliada de Santarém foi a Escola Helena Lisboa de Matos com índice 4,3 que figura entre a quinquagésima nona (59ª) e septuagésima terceira (73ª) colocações – que são ocupadas por escolas que obtiveram 4,3.

[20] Escola Federal Tenente Rego Barros obteve IDEB 2005 = 5,0; IDEB 2007 = 5,8; e IDEB 2009 = 6,0.

educação pública possa acompanhar os resultados adequados e de forma efetiva". Essas informações estão postadas em vídeo no "Youtube" (<http://www.youtube.com/watch?v=Z7_UvBtG2sM&feature=related>) que foi acessado por nós em 10 de abril de 2009.

Muito bem, se pudéssemos somar o que está expresso na fala de Goldemberg com o conteúdo registrado no Instrumento Particular de Parceria (IPP 1239/05), que analisamos no capítulo anterior, sem que tivéssemos a possibilidade de comparar isso com nenhum outro dado, como o que estamos fazendo com o resultado do IDEB, por exemplo, seríamos levados a concluir que realmente não haveria melhor negócio para conseguir "trilhar no caminho para o sucesso" senão celebrar essa parceria, já que tanto num quanto noutro está presente a crença que nas tecnologias do IAS residem o esculápio salvador para a educação brasileira.

Assim, essa argumentação de eficiência é repetida copiosamente, de tal forma que essa ação se assemelha ao que demonstram os autores Bowe e Ball (1992 *apud* SHIROMA, 2004) quando chamam a atenção para a tendência atual em que se busca criar uma atmosfera consensual em torno de um tema, buscando-se erigir uma "hegemonia discursiva" que estabelece os termos que gravitam em torno do debate, neste caso analisado aqui, sobre os benefícios que justificariam a celebração dessa parceria público-privada.

Todavia, como apontamos, os dados percebidos com a divulgação do IDEB 2009 colocam em xeque esta assertiva oficial, já que basta pegar os resultados e fazer uma análise comparativa. Isso possibilita inferir com clareza que a parceria não é o que determina o sucesso ou o insucesso nos indicadores aferidos pelo Estado via INEP.

Mas, por outro lado, como o desempenho das escolas monitoradas pela Rede Vencer em Santarém é expresso por meio de números, ainda na estratégia de utilizar essas comparações para verificar se a solidez dos ensinamentos do IAS se mantém firme ou se volatiliza de vez, efetivaremos essa análise passando a discutir um pouco mais sobre o desempenho das escolas de Santarém no IDEB, aproveitando uma das formas utilizadas pelo IAS para medição de desempenho das ações de seus programas: o valor percentual.

Assim, em termos percentuais dentre as duzentas melhores escolas que ofertam de 5ª a 8ª séries, que foram avaliadas pelo IDEB 2009, no Estado do Pará, sete por cento (7%) delas pertencem à rede municipal de Santarém, sendo atendidas pela parceria com o IAS. Muito bem, afinal o Estado do Pará possui um número elevado de municípios, já que são 144 (cento e quarenta e quatro) poderíamos pensar que 7% pode representar um bom resultado. Mas, para efeito de comparação com o desempenho de Santarém, podemos ilustrar utilizando inicialmente o município de Uruará que, mesmo não executando monitoramentos oriundos da

Rede Vencer, teve um desempenho percentual muito superior ao de Santarém. Isso porque trinta e três por cento (33%) das escolas de Uruará estão dentre as duzentas escolas melhores avaliadas que ofertam ensino de 5ª a 8ª séries no Estado. O que, em outras palavras, quer dizer que Uruará obteve um desempenho quase cinco vezes maior do que o obtido por Santarém.

Comparando com Santarém, o desempenho de Uruará pareceu até expressivo, mas vamos utilizar o resultado obtido por outro município para continuar as nossas comparações dentro das regras oficiais de *ranking*: vejamos agora o desempenho, em termos percentuais, obtido pelas escolas do município de Concórdia do Pará. Enquanto Santarém obteve apenas sete por cento (7%) de suas escolas na composição dessas posições, Concórdia do Pará teve cinquenta por cento (50%) de suas escolas entre as duzentas melhores avaliadas em todo o Estado. O que demonstra cabalmente um resultado que deixa Santarém bastante atrás, haja vista que Concórdia do Pará teve um desempenho superior a sete vezes o desempenho do município de Santarém.

Por fim, para não nos delongarmos mais nessa goleada que os municípios sem parceria com o IAS estão dando em Santarém, e para que tenhamos mais um elemento de comparação, é interessante discutir sobre o desempenho do município de Portel. Trata-se de mais um município que não recebe os ensinamentos do IAS. Portel apresenta uma estimativa percentual soberba, pois 75% (setenta e cinco por cento) de suas escolas de 5ª a 8ª séries figuram entre as cem (100) primeiras melhores unidades educacionais que foram avaliadas pelo INEP, em 2009, no Estado do Pará. As escolas do município de Portel obtiveram, em termos percentuais, um desempenho quase onze vezes superior ao obtido pelas escolas amparadas pelos monitoramentos da REDE em Santarém. E olha que agora reduzimos a nossa analise para as 100 primeiras escolas melhor avaliadas no resultado do IDEB.

Achamos importante ilustrar nossa comparação com esses dados para repulsar o discurso que intenta fazer uma relação direta de causa e efeito defendendo a parceria como IAS como a solução para obter os melhores resultados. Queremos mostra com isso que não é determinante. Esses dados que delineamos reforçam a ideia de que é possível obter bons resultados (em alguns casos muitíssimo expressivos como o de Portel), dentro da lógica de aferição do governo que consideramos equivocada, independente de contratar os serviços do Instituto Ayrton Senna e da empresa terceira indicada por ele para receber dinheiro público para manter o SIASI.

Ora, no ano que analisamos esses dados (2010), no Estado do Pará havia apenas quatro municípios mantendo parceria com o IAS: Altamira, Belterra, Benevides e Santarém. Assim, os resultados obtidos pelos municípios que não possuem vínculos com a Rede Vencer servem

para ilustrar que as "tecnologias educacionais" que "ensinam" aos governos quais os procedimentos gerenciais voltados ao sucesso nos indicadores educacionais não possuem tanta efetividade como gostariam que tivessem e como é exposta na ideologia do discurso oficial, pois de outro modo os municípios que não recebem essas informações teriam um desempenho inferior aos que executam as ações da REDE, mas como ficou assaz evidenciado não foi isso que ocorreu.

Quando buscamos informações no site oficial do IAS sobre o "Programa Gestão Nota 10", encontramos um trecho que fala sobre o IDEB. O texto diz que, embora demandem planejamento, acompanhamento e avaliação, as ações que incidem sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não têm grande complexidade. Depois de ler isso no sítio virtual do IAS, não houve como não comparar com os resultados que explanamos nos parágrafos antecedentes. Devido a isso, somos levados a fazer inferências em pelo menos duas vertentes:

i) Primeiro, se os indicadores que compõem o IDEB são tão simples, como afirmam no seu site oficial, não haveria a necessidade de despender custos com o monitoramento contratado pela Prefeitura de Santarém, isso porque vários municípios que não contrataram esses serviços e que, portanto, não participam das ações desenvolvidas a partir da sistemática do "Gestão Nota 10", conseguiram resultados muito melhores e mais expressivos do que os obtidos pelas escolas de Santarém;
ii) segundo, que as "tecnologias educacionais de efetividade" ensinadas pelo IAS não pareceram tão eficientes quando comparadas com resultados de escolas desprovidas das mesmas. O que contraria na prática o disposto no discurso oficial.

Em todo caso, tanto uma vertente quanto a outra não muda o quadro divulgado pelo IDEB 2009, que demonstra que os resultados das escolas santarenas são menos expressivos do que o resultado de outras escolas cujos municípios não contrataram qualquer parceria com esse Instituto. Em ambos os casos percebe-se a inconsistência da justificativa expressa para a contratação da parceira com IAS, posto que, apesar da prolixidade redundante da conclusão, no primeiro caso é possível perceber que ela é dispensável; e no segundo, desnecessária.

Dando sequência na análise da parceria entre o IAS e a PMS, e como os resultados das avaliações são importantes, passaremos a tratar sobre a temática "avaliação" na rede pública

municipal de ensino de Santarém a partir do monitoramento realizado pelo Instituto Ayrton Senna e sua sistemática de acompanhamento, que está sendo ilustrada neste texto.

Percebemos tanto na letra do Instrumento Particular de Parceria (IPP/2005), que foi celebrado com a Prefeitura de Santarém, quanto nas entrevistas, assim como nas conversas com diretores e professores que um dos pontos-chave de todo o processo reside na avaliação da aprendizagem dos alunos. Pois é a partir dela que se obterão ou não o cumprimento das metas que são preconizadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) para serem alcançadas pelas escolas do município.

3.3 A SITUAÇÃO DOS TEMPORÁRIOS

Antes, porém, de prosseguirmos na discussão dos dados oriundos da pesquisa, posto que essa situação esteve sempre presente durante a coleta de dados sobre os temas avaliação, aprovação e correção de fluxos, dentro da sistemática da parceria, é importante esclarecer que possuímos responsabilidade e, sobretudo, respeito à dignidade de todos que estão colaborando e que forneceram informações para o nosso trabalho de campo. Por isso, que antes de qualquer entrevista, é sempre esclarecido, com detalhes, de que se trata de uma pesquisa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Pará, e que, dessa forma, todas as informações veiculadas serão utilizadas na mesma. Fornecemos ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para que o voluntário tenha o conhecimento formal sobre a metodologia de pesquisa empreendida e como os dados serão tratados neste trabalho acadêmico. Conforme excerto a seguir:

> I – Esta pesquisa está sendo realizada no município de Santarém. Estão sendo entrevistados trabalhadores da educação que atuam no sistema de educação monitorado pela "Rede Vencer". Nesse sentido estamos dialogando com professores, técnicos – pedagogos, diretores, vice-diretores de escolas do município e gestores ligados à coordenação da Rede Vencer em Santarém-PA. Os dados dessa pesquisa serão tratados utilizando a análise de conteúdo, pois esta oferece a possibilidade de depreensão da fala dos entrevistados nas formas de comunicação oral e escrita, isso não a descarta como ferramenta para a análise de outros meios de comunicação – como o escrito nos documentos oficiais da parceria IAS-PMS por exemplo. Isto porque toda comunicação traz um conjunto de significações de um emissor para um receptor e, por isso, pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo à luz do Materialismo Histórico.

É desse modo que tratamos a todos com quem tivemos contato durante a pesquisa. Estamos fazendo esse registro, porque há um fato que tem chamado a nossa atenção desde o início dessa investigação: alguns trabalhadores da educação no município (que concordaram em falar sobre os assuntos aprovação de alunos, avaliação da aprendizagem e correção de fluxo) expressaram preocupação taxativa em relação a não autorizar a divulgação de seus nomes (mesmo não tendo sido solicitada essa permissão) e tampouco a divulgação de quaisquer referências que pudessem identificá-los, o que é normal para quem colabora numa pesquisa. Porém, o que nos impressionou mais foi o fato de alguns se recusarem mesmo a assinar o TCLE. Ao apurarmos as razões desse receio, percebemos que alguns possuíam vínculos empregatícios temporários com o município, sendo que dois docentes assumiram abertamente o medo de haver represálias que pudessem se materializar na perda de seus contratos de trabalho.

Na mesma linha de temor, dois outros voluntários que são trabalhadores estáveis, apesar de concursados, também, optaram por não assinar o TCLE. Inclusive uma das coordenadoras da Rede, que prestou vários esclarecimentos sobre toda a sistemática de acompanhamento, da mesma forma, preferiu não assinar o documento. O que nos causou certo estranhamento no início dessa pesquisa, pois ainda não conhecíamos com mais detalhes as sinuosidades das relações dos bastidores políticos e das diretrizes que norteavam o comando da educação em Santarém.

A propósito desse problema que foi relatado pelos profissionais da educação, faremos uma breve discussão sobre a situação dos servidores públicos que possuem contratos temporários com o município. Neto (2002) faz uma discussão sobre o trabalho temporário na administração pública, onde enfatiza que, de acordo com a lei, isto deveria ocorrer em caráter excepcional. Mesmo porque consta na letra da nossa Carta Magna, mais precisamente no art. 37, inciso IX, do Capítulo VII, do Título III - Da Administração Pública, da Constituição Federal de 1988, que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” facultando ao administrador, dessa maneira, a contratação de servidores não-concursados, porém por tempo determinado.

No site da Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina – OAB-SC encontra-se uma discussão sobre “Contratos temporários de trabalho irregulares na administração pública e o direito dos trabalhadores” (CASTRO, s/d). O texto ressalta que a “contratação de agentes

pela administração pública deve, em regra, ser efetuada mediante concurso público, sob pena de nulidade de tal contratação", porém, por outro lado:

> [...] É praxe e comum nos órgãos públicos a contratação de pessoal a caráter temporário, sem aprovação em concurso público, considerando excepcional interesse público, com o pretexto de atender necessidades emergenciais. Neste contexto, o uso indiscriminado do contrato temporário, para contratação de empregado público fere princípios fundamentais preceituados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, além do que, torna controvertida a própria natureza de tais relações. Visto que, as necessidades reais e atuais que amparam as contratações temporárias, não são as de caráter temporário nem excepcional, mas sim permanentes. O que vem fortalecendo a contratação temporária, "por tempo indeterminado", e dispensando a realização de concursos públicos para o provimento de cargos e funções (CASTRO, s/d).

Castro (<http://www.oab-sc.org.br/institucional/artigos/23561.htm>) chama a atenção para um fato: essa forma de vínculo empregatício deixa os trabalhadores à margem da proteção que um trabalhador celetista ou estatutário possui por causa do amparo que estes encontram na legislação. Já os trabalhadores temporários que permanecem no serviço público, à revelia da lei, não se encontram "contemplados em nenhuma categoria específica de trabalhador". Isto porque não foram nem contratados de acordo com a norma preconizada na Constituição (já que não fizeram concurso público) e, também da mesma maneira, pela natureza de seu vínculo, não podem ser amparados pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

A partir dessas informações, é possível perceber que se trata de uma falha tanto da legislação que abre precedentes para este tipo de ocorrência, quanto dos gestores da administração pública e mesmo dos órgãos de fiscalização e controle que permitem a manutenção dessa situação onde o que transparece mais grave é a falta de proteção e preservação da dignidade humana desses trabalhadores que estão, de forma periclitante, vinculados ao serviço público. De modo que é preciso levar em conta essa situação pela qual passam parte dos servidores da educação em Santarém, pois estes vivenciam, na condição de temporários, atividades que se desenvolvem sempre subordinadas recebendo pressão sob as ordens do contratante, ou de seus prepostos. No caso que estamos pesquisando, esses servidores estão sob as ordens da Secretaria de Educação do município, por meio dos coordenadores da Rede Vencer, quando superintendentes, diretores e vice-diretores; e no caso de professores e pedagogos lotados nas escolas, subjugados a toda a hierarquia precedente.

Portanto, todos os temporários precisam cumprir as ordens/orientações que chegam por intermédio dos treinamentos, das reuniões e documentos orientadores do IAS. Dentre as categorias citadas, encontramos um grande percentual de temporários, conforme evidenciado no capítulo um deste trabalho acadêmico, que obtém seus postos a partir de uma concepção parecida com a de outras chefias que ocupam cargos no município, por meio de provimento em cargo de Divisão de Assessoramento Superior – DAS, ou seja, no caso dos diretores e vice-diretores, são lotados como Cargos de Confiança, e no caso dos pedagogos e professores como instáveis admitidos por contrato temporário de trabalho. Essa é uma das razões para que tenham receio, pois seus vínculos são precários com o órgão empregador e temem perder seus empregos caso sejam identificados de alguma forma por suas falas no texto resultante da pesquisa.

3.4 GESTÃO DE RESULTADOS: O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, A AVALIAÇÃO E AS DIRETRIZES ADVENTÍCIAS

Cabe mencionar neste texto que a análise dos dados oriundos das escolas de Santarém, ocorreu a partir das informações oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Quando passamos a estudar esses resultados focando no índice de aprovação, percebemos que eles se mostraram bastante relevantes, quando comparados aos resultados de países considerados economicamente desenvolvidos, como evidenciaremos mais adiante neste texto. Esses resultados apresentados pelas escolas de Santarém parecem estar em consonância com as metas preconizadas pelo IAS, pois em várias séries do ensino fundamental, essa taxa chega a 100%, como ilustraremos nesse texto. Essa evidência sugere, inicialmente, pelo menos, duas hipóteses:

> a) o processo de ensino-aprendizagem está tão excepcionalmente excelso que reduziu drasticamente o número de estudantes reprovados ou retidos e elevou o número de alunos aprovados, pressupondo com isso que houve uma exitosa assimilação dos conteúdos estudados;
> b) ou, por outro viés, pode indicar que a avaliação desse processo encontra-se tão comprometida com o alcance das metas estabelecidas, dentro dessa lógica cega por números e resultados, que coloca todos os envolvidos, principalmente, os professores

> num clima de pressão, oportunizando a ocorrência da adoção de mecanismos e estratégias capazes de favorecer a apresentação de resultados mais favoráveis, assemelhando-se, desse modo, a uma linha de produção onde o mais importante é o resultado quantitativo apresentado ao final do processo. Os dados provenientes dessa observação serão discutidos no decorrer do texto.

Em Santarém, nosso trabalho de campo revelou que existe uma ênfase demasiada na avaliação, com esforços perceptivelmente envidados na produção de resultados quantificáveis, que vem no bojo das reformas que vêm sendo implementadas a partir de definições internacionais, desde a década dos anos de 1990 no Brasil e que em Santarém encontrou seu termo e materialização na parceria com o IAS.

Eneida Shiroma (2011) tem se dedicado a investigar os projetos de educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e do Banco Mundial que foram planejados para serem colocados em prática no século XXI na América Latina e Caribe. Segundo a autora, nestes projetos se recomendam que se adotem reformas consideradas exitosas em alguns países centrais, notadamente aqueles de economia com alta renda e alto Índice de Desenvolvimento Humano, que são membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Além disso, para essa autora, a presença desses organismos na organização e constituição de Conferências internacionais e na elaboração dos documentos oficiais que delas resultam aludem acerca de sua influência no âmbito dos acordos e interesses que os ministros de educação de diversos países firmaram em tais ocasiões.

Tivemos acesso ao documento produzido na a Terceira Reunião de Ministros de Educação, que ocorreu de 11 a 13 de agosto de 2003, no México, em que se registraram as ações que deveriam ser desenvolvidas nos países participantes, sendo estas "tarefas" bem delineadas no texto oriundo desse encontro. Estamos falando do documento intitulado "Los proyectos hemisféricos en educación: matriz de aportaciones de organismos internacionales" (OEA, 2003). No documento há três grandes tópicos:

- ✓ Educação para a equidade;
- ✓ Educação secundária;
- ✓ Formação docente.

Em cada um deles há divisão de tarefas e o planejamento norteador que cada um dos organismos multilaterais deve seguir. As entidades internacionais que constam nesse documento são: a UNESCO/OREALC (Oficina Regional para a América Latina e Caribe), o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Instituto do Banco Mundial/Banco Mundial, a OEI (Organização para os Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Convênio Andrés Bello, INDES/BIRD (Instituto Interamericano para o Desenvolvimento Econômico e Social/Banco Interamericano de Desenvolvimento), PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Todos os quadros, deste documento, onde constam suas demandas, trazem informações importantes para serem analisadas, mas um dos itens irá merecer um pouco mais de atenção agora. Trata-se do item "áreas de apoio" à execução desses "proyectos hemisféricos en educación". Nesse tópico, há o registro dos passos a serem seguidos. São eles: diagnóstico, sistematização, a formação de recursos humanos e, por último, convocatória e consenso.

As tarefas no item "proyectos hemisféricos en educacón" são diversas envolvendo a confecção de relatórios e análises da situação e dos impactos que a implementação dessas ações poderia trazer, realização de seminários sobre o estado da arte das políticas públicas em educação no hemisfério, capacitação a partir das *expertises* dos organismos internacionais envolvidos e também ações que tenham por escopo a formação de um consenso em torno da legitimidade desse projeto. Para isso, as ações envolvem a convocação de outros atores sociais para potencializar o impacto que o mesmo irá ter em cada país onde estiver sendo desenvolvido. Esses atores, conforme demonstrou Shiroma (2011), podem ser intelectuais, autoridades públicas, jornalistas, editoras, empresas privadas, e/ou organizações não governamentais (que coincide com o que estamos investigando nesse trabalho: o Instituto Ayrton Senna).

Além disso, também há a discussão sobre as estratégias utilizadas para a formação do consenso, sobre a valorização da competição como fator de progresso (diretriz já estimulada nas escolas por meio da sistemática de acompanhamento, como já evidenciamos), sobre o conhecimento como fator de empregabilidade – que justifica a exclusão, sobre o fatalismo da globalização, sua inevitabilidade e a necessidade de a ela nos adaptar, etc.

Numa pesquisa cujo campo levou em consideração alunos dos cursos de Administração, Economia e Engenharia de Produção, da Universidade Federal Fluminense -

UFF, Gurgel (2005) contribui com a seguinte assertiva sobre a difusão de ideias que favorecem a formação de consenso:

> [Sobre a difusão dessas ideias] [...] Demonstram-se assim dois fundamentos... O primeiro diz respeito à ampla difusão destas ideias pelos veículos de comunicação não-especializados. Revistas, programas de rádio e TV, conseguem reforçar os valores já conhecidos e recuperados, por um lado. Por outro, conseguem, a custo de simplificações jornalísticas, popularizar os argumentos fortes contidos nas tecnologias da gestão contemporânea. Uma certa quota de contribuição é dada pelas revistas ditas especializadas [...] (GURGEL, 2005).

Estratégias similares às descritas por Gurgel, também percebemos aqui nos resultados de nossa pesquisa de campo, em relação à tentativa de se implantar o gerencialismo na rede pública de ensino. Conseguir reconhecimento de legitimidade e a formação de um consenso favorável às reformas definidas alhures por aqueles organismos multilaterais, transparecem ser tidas como preocupações reais por causa das possíveis resistências nos locais onde as rotinas são alteradas a partir da execução de ações planejadas em nível global.

Sobretudo, porque há um impacto, que não passa despercebido, já que há mudança da rotina e funcionamento nos setores que são alvos dessa política, o que inevitavelmente produz como desfecho a confrontação dessas políticas com os processos e atores sociais nos países-destino. No caso do Brasil, uma das principais razões de resistência ocorre em virtude das marcantes contradições verificadas já que essas recomendações têm sido inseridas no cotidiano das escolas, interferindo de maneira direta (e mesmo autoritária) no processo de administração educacional, como foi possível perceber quando expusemos o *modus operandi* do PGN10.

Para ter uma ideia dos desdobramentos dessa problemática em nível de unidade escolar, o estabelecimento dessas diretrizes a serem cumpridas e das metas a serem alcançadas, a nosso ver, interfere mesmo na produção de um projeto próprio de ensino elaborado de maneira efetivamente participativa, levando em consideração a realidade da comunidade escolar. Mas, ao contrário, o que percebemos é que a comunidade escolar deve se adequar ao que já está estabelecido pelas recomendações verticalmente colocadas a partir desses fóruns de deliberação global, pois o IAS é um "braço" da UNESCO, sendo responsável por garantir a execução sistemática e o monitoramento dessas ações em nível local. Um exemplo pleno disso pode ser percebido em Santarém – PA onde o cumprimento das ações intituladas oficialmente de "soluções educacionais" tem sua 'formulação/adequação' e

orientação voltada para funcionar em toda a rede municipal de ensino. Muito embora, como já apontamos no capítulo um, isso ocorra de modo incompleto por causa da "Nucleação".

O que depreendemos sobre essas diretrizes, é que elas comprometem a preparação de um projeto de ensino autônomo pelas unidades educacionais, pois esse tipo de autonomia parece não se coadunar com a visão dos integrantes do corpo dirigente da SEMED. Vejamos o que diretora diz sobre o momento em que a comunidade escolar se reúne no início do ano letivo:

> [Diretora A] A gente faz uma avaliação geral do que aconteceu no ano passado [refere-se à metodologia utilizada no chamado "Encontro Pedagógico" que é realizado em cada escola antes do início das aulas da rede municipal de ensino de Santarém]. Pra ver o que aconteceu e ver qual foi a proposta que aconteceu e vai fazendo uma nova proposta, vendo quais as atividades, vendo as datas, construindo o calendário escolar vendo que atividade vai ter.
> [Pesquisador] Mas sempre esses pontos a serem avaliados giram em torno das metas e orientações que vem da parceria com o Instituo [Ayrton Senna]...
> [Diretora A] Então, a Rede Vencer tem as metas dela que é geral. A gente vai fazer a nossa. Então por exemplo, lá na sala dos professores nós temos outro quadro mostrando de quanto vai ser a meta de aprovação desse ano para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Pela fala da diretora, que contribuiu com nossa pesquisa, tanto nesse fragmento quanto nos demais momentos em que tivemos contato com ela, percebemos que há sempre uma crença no fato de acharem que ao se reunirem para dialogar sobre as metas alcançadas (que são estipuladas pela Rede Vencer), sobre quais ações deram certo e quais não deram (para alcançar as metas convencionadas como imposição para "o alcance do sucesso escolar"), verificando suas ações que giram em torno de manter ou não a aparência do sucesso que se expressa nos números, nos índices e nas tendências já mencionadas, não estão trabalhando em cima das metas do IAS.

Com isso, parecem acreditar que se está desenvolvendo um planejamento autêntico e próprio da unidade escolar, mesmo com suas preocupações sempre voltadas ao alcance dos percentuais de "efetividade" que não são estabelecidos por eles. Isso nos parece como uma manifestação do consenso formado, em torno dessas ideias de produtividade, de competição que vem por meio da tentativa de implantação do modelo de gestão gerencial no município, que dá ares de estar naturalizada na concepção desses profissionais da educação.

Quando dizemos que o Instituto Ayrton Senna é um "braço" da UNESCO não queremos com isso utilizar apenas uma figura de linguagem, pois é de conhecimento público que o IAS foi a primeira organização não-governamental do mundo a receber a Cátedra de

Educação e Desenvolvimento Humano desse Organismo Internacional desse organismo multilateral. De acordo com o seu site oficial:

> Em 2004, o Instituto Ayrton Senna recebeu a chancela da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para a Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano, por ser uma referência mundial nessa área como um centro de reflexão, de pesquisa e de produção de conhecimento. O título é inédito para organizações não-governamentais. O objetivo da Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano é promover um sistema integrado de atividades de pesquisa, formação, informação e documentação sobre o tema. Participando da rede Unitwin[21] de Cátedras UNESCO, o Instituto tem acesso ao intercâmbio de experiências entre pesquisadores e professores de universidades e instituições do Brasil, da América Latina e do Caribe e de outras regiões do mundo (http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/catedra_unesco.asp).

É preciso desenredar essa visão oficial, para poder perceber que a atuação local desse instituto pode favorecer, por outro lado, que as mediações se desenvolvam beneficiando o processo de implantação dessas políticas, tanto nos Estados quanto nos municípios de modo a chegar também às escolas onde realizam sua sistemática de acompanhamento.

Trocando em miúdos, afinal, trata-se de uma ação que é definida globalmente pelos organismos multilaterais, que parte de encontros internacionais em direção aos países em desenvolvimento. No caso que estamos pesquisando, percebemos que ao adentrar no Brasil, recebe um verniz de acabamento nacional em São Paulo – SP. Depois disso, inicia-se a etapa seguinte, como orientado no documento "Los proyectos hemisféricos en educación: matriz de aportaciones de organismos internacionales" (OEA, 2003) que é a da formação do consenso por meio dos atores sociais, de mídia, etc. De maneira que essas orientações reaparecem envoltas num pacote de bondades altruístas, sendo fartamente divulgadas pelos meios de

[21] O que pode ser um indicativo de que o IAS pretende se imiscuir também na Educação Superior, pois segundo o site oficial da UNESCO (<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/>), que acessamos em 14/02/2013, o Programa de Cátedras e Redes UNITWIN possui comom seu principal intento capacitar por meio de troca de conhecimentos e do espírito de solidariedade estabelecido entre os países em desenvolvimento. Nesse programa estão centenas de universidades que atuam em conjunto com instituições em geral, organizações governamentais e não governamentais ligadas à Educação Superior. De acordo com as informações do site da UNESCO, o programa envolve cerca de 500 Cátedras e Redes Interuniversitárias. No Brasil, a UNESCO é responsável por 25 cátedras implementadas em conjunto com entidades de ensino superior de prestígio. Esse programa envolve treinamentos, pesquisas e outras atividades de produção de conhecimento, em consonância com os objetivos e diretrizes dos programas e áreas de maior prioridade da UNESCO. De modo que, segundo o site, as Instituições de Educação Superior dos países em desenvolvimento e de economias em transição (75% dos projetos estabelecidos) são quem mais se beneficiam com ele. Aqui percebemos novamente o discurso que coloca esses órgãos apenas como bem intencionados cujo sonho é distribuir benesses aos pobres. O Programa de Cátedras possui sua sede em Paris e escritórios e Institutos distribuídos por diversos países do mundo.

comunicação que as circunda, escamoteando seus objetivos de formação de consenso, num manto caritativo que torna plausível a justificativa de preocupação com a eficiência e o sucesso escolar das crianças brasileiras. Analisando desse ponto de vista dialético, percebemos que há pistas que sinalizam uma indicação de que esse conjunto de coisas esteja contribuindo de forma dissimulada para que essa política educacional de alhures tenha seu termo e execução nas escolas do município de Santarém-PA.

A propósito da convocação de atores sociais para formarem uma rede de relações, que ofereça as condições propícias para que essas determinações possam vicejar no seio da sociedade para onde é direcionada. Há um texto de Eneida Shiroma (2011) que discute essa questão. Trata-se do texto "Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional" em que a autora apresenta um mapeamento da Rede PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe) que possibilita uma melhor visualização da capilaridade e abrangência desse conjunto de ações coordenadas onde se verificam as inter-relações, as associações e parcerias na atuação de cada ator conforme seu papel social dentro do conjunto de disposições articuladas com as definições da reforma educacional:

> Não obstante, encontramos nos discursos de professores e gestores argumentos muito similares aos presentes nos documentos internacionais analisados e observamos que as instituições educacionais, mesmo quando deles discordem, estão adotando as medidas neles propostas e aproximando-se do feitio delineado pelos reformadores [...] projetos internacionais chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações em seu interior (SHIROMA 2011, p. 16).

Shiroma (Op. cit. p. 17) chama a atenção de que a transmissão dessas ideias não ocorre de cima pra baixo, pois existem as mediações locais, mas mesmo assim, segundo a autora, tais ideias foram espalhadas celeremente que até mesmo se tornaram lemas no discurso de setores que defendem a educação. Por essa razão a autora buscou analisar, além dos documentos, também o contexto sobre essas reformas educativas. Para tanto, estudou as "redes políticas" que se formam em torno do setor educacional. Um dos documentos mencionados pela autora é o documento "Políticas Setoriais para a Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento" (BID, 2008) que diz:

> [...] que "o objetivo básico dos programas é melhorar a qualidade e a eficiência das atividades educativas e ampliar os níveis de participação sem aumentos consideráveis nos custos".
> O PRELAC, por sua vez, estabeleceu um conjunto de ações de apoio, monitoramento e avaliação para implantar, até 2015, as propostas
> no Marco da Ação de Educação para Todos, de Dakar. [...]

Ao analisar esse documento, Shiroma (Op. cit. 17-18) encontrou a orientação de que se deveria estimular uma maior participação de "atores e instâncias" e a "criação de redes". Já num outro documento, elaborado em 2006, quando o Banco Mundial tornou públicas as atualizações propostas para o setor educacional, segundo ela, no texto sobressai a recomendação para o "uso estratégico das redes sociais", onde há a indicação que o Banco Mundial fará articulações com "**redes nacionais e regionais** de pesquisa para **construir sentimento de pertença** e foco nos resultados e **sustentá-los** localmente" (BANCO MUNDIAL, 2006, grifo da autora).

A concepção de "redes" que está sendo utilizada nessa discussão suscita uma elucidação que é feita pela autora:

> Redes sociais são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade. Entretanto, as concepções de redes utilizadas nos documentos analisados evidenciam os interesses dos reformadores internacionais em determinadas finalidades para o uso de redes regionais e nacionais; revelam um sentido ainda pouco discutido sobre redes e sobre descentralização na educação, mas explicitado por Hanson (1997, p. 7, grifo nosso) ao afirmar que uma "estratégia de descentralização eficaz requer um equilibrado acordo de poder compartilhado entre o centro que estabelece as políticas e a periferia que as aplica" (SIROMA, 2011, p. 18, grifos da autora).

Pelo que se tem observado em nível local, e aqui nos referimos ao Brasil (periferia), logrou-se êxito na divulgação dessas ideias reformistas, haja vista que foram tão difundidas que se tornaram comuns a sua aceitação e concordância inclusive por aqueles que estão lidando diretamente com o setor educacional.

Outro ponto que nos permite perceber a atuação dessas "redes" é quando lemos o que está expresso no Decreto Nº 6.094/2007 sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", mais especificamente no Capítulo IV, que trata sobre a Assistência Técnica e Financeira da União. Em seu Artigo 8º determina que esse apoio deva ficar condicionado à

implantação de algumas diretrizes, dentre elas o compromisso com o alcance das metas estipuladas para serem obtidas no IDEB.

O parágrafo segundo explicita que esse apoio, além de levar em consideração o IDEB, também considerará se o ente está de acordo com as normas expedidas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação, o FNDE:

> § 2o Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

O parágrafo 3º diz que esse apoio será orientado a partir dos seguintes eixos que constam no plano plurianual da União:

> I - gestão educacional;
> II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;
> III - recursos pedagógicos;
> IV - infra-estrutura física.

Notemos aqui que o eixo gestão educacional é o primeiro item expresso nos eixos apresentados pelo decreto, mas é no parágrafo 4º, do Art. 8º, que encontramos mais um indicativo da existência e operação nos bastidores das "redes" que foram descortinadas por Shiroma (Op. cit.):

> § 4o O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

Ora, que "tecnologias educacionais" capazes de "promover a qualidade da educação básica" seriam essas descritas no decreto presidencial? Voltemos novamente ao livro "A Pedagogia do Sucesso" para cruzar essas informações com o discurso utilizado por Viviane Senna na apresentação do mesmo, para vermos se há algum indicativo sobre isso:

> Ressalto esses fatos e feitos da trajetória do professor João Batista para afirmar que, em minha visão, nenhum deles atingiu tão plenamente o cerne da problemática educacional brasileira como o Programa de Aceleração da Aprendizagem, por ele idealizado e concebido, e que vem sendo implementado com sucesso no projeto Acelera Brasil, por uma parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobras, do MEC/FNDE e do BNDES, contando com o apoio técnico-educacional do Centro de Tecnologia Educacional de Brasília – o CETEB (OLIVEIRA, 2004, p. 5).

Veja que a presidente do IAS indica claramente que seu instituto possui parceria com o MEC, e mais indica especificamente o setor dessa relação: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que tem normas para conceder auxílio técnico e financeiro aos entes da federação que aderirem ao compromisso de alcance de metas – mesmo discurso utilizado pelo IAS. Isso é um indicativo de que o IAS está vicejando não apenas pelos bastidores do Ministério da Educação, mas que possivelmente está participando e/ou opinando na elaboração da legislação educacional que está sendo colocado em vigor no país.

Outro ponto importante que devemos salientar é que todas as reformas esgrimidas a partir da orientação/definição desses organismos, mesmo que provoquem mudanças no campo educacional, ocorrem sempre de maneira a não pôr em risco a manutenção do sistema do capital e sua economia de mercado, mas, pelo contrário, parece reforçá-la. Percebemos, ainda, que é possível o exercício da cidadania nos espaços-alvo dessa reforma, se isso não afetar o *status quo* do sistema alterando as contradições e desigualdade donde ele se alimenta. Talvez por causa disso, é que se procura substituir, no espaço escolar reflexões de cunho crítico, sobre os problemas enfrentados pelas pessoas que frequentam a escola pública, mas estimular de forma acrítica o surgimento de preocupações com o alcance das metas exógenas que foram traçadas por outrem, favorecendo e estimulando a concorrência entre estudantes, entre turmas, entre escolas, etc., prejudicando uma formação mais crítica, mais analítica, mais participativa e mais dialética, pois assim o sistema garante um meio seguro para a sua reprodução e longevidade.

Isso evidencia que os reformadores parecem preferir a submissão do setor da educação à lógica concorrencial do mercado, com a escola e seus membros sendo compelidos a ficarem correndo incessantemente atrás da obtenção de números cada vez mais elevados de aprovação e de desempenho na aferição periódica do governo federal que é realizada pelo INEP – sobre a qual já expressamos nossa discordância. Mészáros (2005) já vem argumentando que estas

reformas que estão sendo colocadas em prática ocorrem dentro dos próprios limites do sistema para que não o comprometa.

Em relação aos exames padronizados que são realizados em larga escala pelo INEP, que resultam na produção do Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB, temos a registrar que, dentro da gestão orquestrada pela SEMED, visando se sair bem nas avaliações, há todo um preparativo da gestão nos meses que antecedem a realização da prova. A realização da prova é precedida por um ritual:

i) Parece haver o estímulo a ações que privilegiem mais a memorização esquemática dos assuntos que constarão na Prova Brasil, pois, no prazo entre dois e três meses precedentes à realização das provas, os estudantes passam por um estudo intensivo direcionado ao tipo de avaliação e ao conteúdo cobrado por ela;
ii) Além disso, de acordo com a *Professora A* que trabalha em uma das dezessete Unidades de Educação Infantil (UMEI, que antes era chamada de creche) de Santarém, algumas UMEIs estão iniciando já o "adestramento" de crianças a partir de cinco anos visando a realização da Provinha Brasil.

Além de outras estratégias para a manutenção dos altos índices de aprovação escolar, consoante ao que preconiza as orientações externas do que é considerado por eles como "um bom desempenho" de acordo com as determinações globais.

No ensaio "Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina" (AZZI; BOCK; SILVA, s/d, p.17), realizado a partir de análises em documentos do Banco Mundial, encontramos que esse organismo internacional "encara a educação como uma prestação (pública ou privada) de um serviço". Não há, de acordo com os autores, por parte do Banco, a menção de que em verdade a educação é um "direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores". Os pais dos alunos, por sua vez, são considerados como "clientes" sendo que a escola e, em especial, os professores devem oferecer o mais eficiente serviço. Não importando nem em que circunstância a escola funcione e tampouco outras causas externas a ela, como fatores que podem ter reflexo sobre o desempenho do aluno e sua capacidade de assimilar, afetando assim sua aprendizagem.

Pela lógica expressa nos documentos oficiais do Banco, os autores apontam que não é levado em consideração se a escola tem o mínimo de estrutura para funcionar, se recebe uma merenda escolar de qualidade boa, se atende alunos com problemas familiares e de ordem financeira, se os estudantes são filhos de pais separados, filhos de pais sem instrução formal,

se possuem acesso a livros, ou computadores, ou ainda se moram em bairros periféricos sem as mínimas condições de habitabilidade, se passam por deficiências nutricionais, etc. Nenhum desses fatores que fazem parte da vida real dos estudantes que frequentam a escola pública em países em desenvolvimento como o Brasil é levado em consideração pelo Banco.

Como se tomassem água do Rio Lethe [22], os analistas que elaboraram esses documentos oficiais do Banco ignoraram tais fatores, como se não tivessem qualquer importância no desempenho escolar dos estudantes. Porém, essas diretrizes sugerem/direcionam/cobram a "eficiência dos professores". Aqui, nesse ponto, precisamos fazer uma discussão mais detida porque quando o gerenciamento estipula que os professores tem de ser "eficientes", não se trata de uma orientação sobre as habilidades do docente, ou se ele poderia corresponder ou não a essa expectativa. Quando colocam isso, querem dizer nas entrelinhas que a palavra eficiência está sendo empregada como significado de "produtividade" da escola. Ser eficiente tem relação aqui com apresentar os números adequados às metas estabelecidas.

Como se estivessem diante de uma linha de montagem, os formuladores dessas políticas exigem que a escola apresente resultados relevantes, com o mínimo de desperdício (repetência) e com um número elevado de aprovação. Dessa forma, há a intensificação do trabalho docente com a pressão/cobrança sobre os resultados desse trabalho. Outra coisa que é preciso registrar é que, dentro dessa perspectiva, os docentes são considerados menos importantes do que os recursos didáticos ou a infraestrutura das escolas. De acordo com Azzi; Bock; Silva, (s/d.), para o Banco essas duas variáveis são capazes de impactar dez vezes mais do que se poderia conseguir aumentando os salários dos professores.

Em Santarém, percebemos que a lógica traçada e implementada é análoga a essa que foi descrita pelos autores do ensaio "Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina" (Op. cit.). Por exemplo, a partir dos dados obtidos no trabalho de campo foi possível depreender que por muito tempo não houve uma valorização substancial na remuneração dos trabalhadores da educação. Para dar um exemplo, de acordo com os dados do trabalho de campo, o Sindicato dos Profissionais da Educação de Santarém – SINPROSAN, somente consegue algum reajuste, mesmo aqueles visando recuperar perdas decorrentes do aumento do salário mínimo, depois de greves, paralisações e protestos.

[22] Referência à mitologia da Grécia antiga sobre um rio para onde eram levados os mortos para beber água do Lethe (que significa esquecimento) cujo efeito era apagar da memória tudo que acontecera na vida terrena (PEREIRA, 2005).

Ocorre que os governos (independente de bandeira partidário-ideológica) que intentam implantar o gerencialismo na rede municipal de educação de Santarém, desde o ano de 1997 até 2012, contumazmente dispensaram o mesmo tratamento ao setor educacional. Sobretudo, porque nenhum deles opera fora da lógica do capital. Os dados de nossa pesquisa, especialmente os que estão expressos no capítulo dois, demonstraram que suas diferenças, para além da nomenclatura partidária, são mínimas e estão mais relacionadas a disputas de poder político, de controle de recursos públicos, etc.

Não houve, portanto, diferenças em relação à manutenção da lógica desigual que o sistema do capital produz – apenas medidas paliativo-eleitoreiras. Por causa disso é que vemos em Santarém – PA mudarem apenas pessoas e grupos, mas o tratamento destinado ao setor educacional continua seguindo a mesma lógica mercantil com enfoque gerencial, já que nas escolas de Santarém, desde 1996, são empregadas as "tecnologias trazidas da iniciativa privada [...] que ensina os gestores públicos a obterem os resultados adequados" conforme diz a Diretora-Executiva do Instituto Ayrton Senna, Margareth Goldemberg num vídeo institucional que está disponível no Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=Z7_UvBtG2sM&feature=related>).

Neste ponto, precisamos reforçar o que evidenciamos no capítulo anterior: apesar do IAS pregar que os trabalhadores deveriam ter um Plano de Carreira Cargos e Remuneração – PCCR digno e uma boa remuneração (conforme relato de uma coordenadora da REDE) é preciso robustecer a ideia de que isso nunca foi praticado em Santarém. Apenas ao final do governo de Maria do Carmo Martins (em 2012) é que os trabalhadores do setor educacional conseguiram algumas conquistas mais relevantes em relação à valorização de seu trabalho registradas no seu PCCR. Isso depois que o Supremo Tribunal Federal determinou o pagamento do Piso Nacional para os professores e depois de entrarem na justiça para resguardarem muitos dos seus direitos. Por isso que estamos registrando com tinta forte que as conquistas que os trabalhadores do setor educacional obtiveram em Santarém vieram a partir de muita luta e estratégia de batalha contra os dois governos que estiveram à frente do município durante esses dezesseis anos de vigência da parceria público-privada para a oferta educacional.

O que percebemos aqui é que o trabalhador da educação e o professor em especial, apesar de ter uma função deveras importante, recebe um tratamento como se fosse tão somente o cumpridor de uma tarefa burocrática e objetiva: responder adequadamente preenchendo os formulários de aferição, apresentando números para cumprir metas e caso não as cumpra, como vimos nos relatos no início desse capítulo, corre o risco de lhe ser imputado

adjetivos aviltantes, o que contribui para mantê-los sob a pressão da "produtividade e da eficiência".

A lógica cega pela produtividade, que é empreendida em meio a esse sistema de gestão que estamos estudando, quer ofuscar o trabalho importante do professor que deveria consistir em preparar o aluno para a vida, transmitindo-lhe conhecimentos, ensinando-o, facilitando situações capazes de ajudar o aluno a pensar, para que o aluno, de forma inteligente, por meio dessa situação que envolve raciocínio e aprendizagem, vá se formando como cidadão e escolhendo o melhor caminho para seguir na apreensão do saber acumulado, visando à construção de uma sociedade melhor – que é a concepção de educação com a qual nos coadunamos. Porém, o que transparece como mais conspícuo dentro dessa lógica mercantil é que esse aspecto, que consideramos importante, do trabalho do professor é de somenos importância e, por causa disso, parece que seu dever necessita estar mais focado na produtividade em si e não na formação para a cidadania. Por causa dessas evidencias, que compreendemos o *modus operandi* do Instituto Ayrton Senna, por meio do monitoramento realizado pelo PGN10, como ajustado às determinações emanadas dos organismos internacionais com os quais se harmoniza.

Neste ponto, voltaremos a discutir sobre a pesquisa do autor Stephen Ball (2011), que realiza estudos sobre a educação no Reino Unido. Um dos pontos de sua investigação, que nos interessa apontar aqui, é a aplicação do gerencialismo nas escolas. Na discussão dos resultados do seu trabalho, o autor menciona que a implantação dessa lógica parece ser parte de uma política global, mas que apresenta especificidades de acordo com a realidade dos países onde estão sendo colocadas em prática. Por exemplo, a partir de suas observações sobre as políticas educacionais depreende-se que o gerenciamento corroborou o controle e mensuração organizacional operando inclusive na formação de um novo conceito de escola. A mensuração e a observação da eficácia escolar, por meio da avaliação, por sua vez, edificou uma base de dados científicos que possibilitou até mesmo culpabilizar a escola como uma das causadoras "dos problemas sociais e econômicos existentes na sociedade como um todo" (BALL, 2011, p. 85-86).

Não foi apenas no Reino Unido que a Avaliação ganhou preponderância. Aqui, a aferição para o alcance das metas e normas estabelecidas pela lógica gerencial ocorre por meio da avaliação que passou a ser tratada como um ponto crucial nas políticas públicas no Brasil desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), perpassando com ênfase na gestão de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e permanecendo também importante no governo Dilma Rousseff (iniciou em 2011).

Uma das justificativas oficiais para a supremacia da avaliação é que por meio dela se consegue o controle e a obtenção de resultados para melhor elaboração de políticas para o setor educacional. As idas às escolas durante nosso trabalho de campo no município, entrevistando professores, diretores, vice-diretores e pedagogos, tornou possível perceber que a intensificação da avaliação é um fato bastante presente na vida de todos que compõem a comunidade escolar da rede pública de ensino de Santarém.

Inclusive, para conseguirem a obtenção do objetivo do monitoramento gerencial da REDE, que é a obtenção dos "indicadores de sucesso", estão envolvidas várias estratégias. Uma delas, segundo nos revelou uma professora que atua em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, é que em algumas dessas unidades está ocorrendo o adestramento dos estudantes de cinco anos de idade, recém-saídos do Maternal ou não (esse "não" aqui indica que o aluno foi matriculado pelos pais pela primeira vez na escola da rede pública aos cinco anos – nesse caso ele é matriculado diretamente no Pré I). Esse treinamento ocorre subsidiado por práticas e conhecimentos voltados à preparação para a realização da "Provinha Brasil" que é aplicada quando o aluno chega ao 2º ano (antiga 1ª série). Além disso, outra tática utilizada consiste na própria política de ingresso e na dinâmica de prosseguimento dos alunos nas séries iniciais, pois o ingresso ocorre segundo a idade e o prosseguimento segundo critérios que se assemelham à chamada progressão automática – o que não é admitido pelos gestores da rede pública municipal. Ambas voltadas à consecução da correção da chamada "defasagem idade-série" que é uma das metas do IAS.

Os dados do trabalho de campo mostram que, em Santarém, no ano de 2012, havia dezessete (17) UMEIs que atendem crianças entre dois (02) e quatro (04) anos. UMEI é a nova nomenclatura para avocar as antigas "creches" – na nomenclatura oficial da SEMED são tratadas na estatística como escolas. Nestas unidades funcionam as séries Maternal I e Maternal II, que eram chamados anteriormente de Jardim I e Jardim II. No Maternal I são recebidos alunos com idades entre dois (02) e três (03) anos; já no Maternal II matriculam-se estudantes entre três (03) e quatro (04) anos de idade. Ainda na UMEI temos o PRÉ I onde são matriculados alunos de quatro (04) a cinco (05) anos. Esses alunos ao serem promovidos para prosseguir seus estudos saem das UMEIs continuando nas escolas da rede municipal de Santarém – PA que ensinam a partir do 1º ano das séries iniciais. De modo que depois de sair das UMEIs ingressam aos cinco (05) anos no PRÉ II que equivale a uma antiga turma de "Alfabetização I". O PRÉ II já não funciona nos Prédios das UMEIs, mas nas outras escolas da rede.

Atualmente, essa sequência ocorre sempre dessa maneira. Às vezes, os pais matriculam os filhos no ensino público aos três, quatro, cinco, seis anos ou mais. Neste caso, a criança é matriculada numa série correspondente à sua idade. Antes, quando não se tinha a preocupação institucional com a meta de correção de fluxo, a prática consistia em matricular o aluno em séries precedentes ao 1º ano que correspondem à educação infantil, para, depois, entrar no ensino fundamental, numa concepção de que a criança começaria seus estudos e iria passando de maneira progressiva pelos graus de conhecimentos à medida que ia aprendendo até ingressar no ensino fundamental. Por essa vertente, o aluno vinha de um nível mais básico e seguiria para um mais avançado, enriquecendo seu aprendizado gradualmente, assimilando de maneira mais complementar os conhecimentos. Porém, dessa forma, sem a preocupação idade-série, poder-se-ia matricular o aluno numa série defasada em relação a sua idade. Hoje a tática institucional praticada, até para auxiliar na obtenção de êxito na correção de fluxo, inicia desde a matrícula do aluno na escola "matriculando o aluno na série certa" – como ouvimos de um dos diretores com quem tivemos contato.

De modo que o procedimento tido como correto atualmente é matricular o aluno na série relacionada à sua idade. Por exemplo, se algum pai, por algum motivo, for matricular seu filho aos seis anos pela primeira vez na escola, ele será inserido diretamente no 1º ano do ensino fundamental. Nessa concepção, não haveria problemas para o aluno se integrar à turma e aos conteúdos trabalhados nela, mesmo quando ele nunca frequentou uma creche (UMEI) ou escola, pois esse ingresso não leva em consideração o nível de conhecimento que ele detém, mas apenas a relação entre a idade dele e a séria que ele irá cursar. Ao professor caberá encontrar a melhor forma de lidar com um aluno que não tenha tido a mínima noção sobre as letras do alfabeto, sobre os números, que não tenha tido contato com um ensino formal mais organizado, sistematizado e intencional da aprendizagem do sistema escrito e de leitura, aprendendo por meio de jogos, que são estratégias de aprendizagem trabalhadas nas séries iniciais.

Entrevistamos uma professora que atua na rede municipal de ensino de Santarém. De acordo com ela, matricular os estudantes tendo como critério única e exclusivamente a idade pode ocasionar problemas, porque, por mais que os professores sejam competentes e tenham boa vontade de ensinar, sempre encontram dificuldades com alunos assim, já que se tivessem frequentado as aulas precedentes poderiam não apresentar dificuldade observadas por ela na leitura, na compreensão e no aprendizado da escrita:

> A gente pensa que não tem, mas ainda tem pai e mãe que não matricula o filho na escola mais cedo. Matricula depois da criança já estar maior. Tem criança que cega na escola pela primeira vez já tem seis anos ou já vai fazer sete... Tem dificuldade sim uma criança que não tem nenhuma noção, nada. Já tive uma criança na minha turma desse jeito... Pense numa criança com dificuldade... Enquanto os coleguinhas avançavam ela ficava atrasada, precisa de uma dedicação maior quando a criança vem zerada, porque eles demoram mais a aprender a parte de leitura, também a escrever e ficam mais atrasados quando tentam compreender o que estão lendo... (Professora A, entrevista em 11 de janeiro de 2012).

Pelo relato da professora, parece que faltam alguns subsídios advindos das series iniciais para essas crianças. Não iremos aqui apontar se a estratégia institucional do governo está certa ou errada, principalmente porque entendemos que a aprendizagem do aluno depende de vários fatores e não está apenas relacionada à socialização precedente nas turmas de séries iniciais. Alguns fatores que tem relação com a aprendizagem são os cognitivos do aluno (pois há crianças que possuem capacidade de aprendizagem mais rápida, outras mais lentas, existem crianças com superdotação, etc.), de fatores sociais e econômicos (condições de habitabilidade deficientes em decorrência de falta de estrutura sanitária e de higiene, etc., falta de condições nutricionais decorrentes da pobreza, etc.), familiares (carência de afetividade, ambiente familiar violento e repressivo, etc.), de saúde do aluno (problemas de visão e/ou auditivo, problemas com ansiedade, hiperatividade, déficit de atenção, etc.) e até mesmo métodos de ensino inapropriados utilizados pelo professor em sala de aula.

Por outro lado, o que podemos depreender da fala da professora é que ela aponta que os conhecimentos básicos das séries iniciais são importantes para os alunos e que eles podem favorecer ajudando-os a encontrar com mais facilidade o êxito na vida escolar. Quando mencionamos aqui "encontrar o êxito", estamos falando de aprendizagem, no sentido de assimilação dos conteúdos das disciplinas do currículo, mas de uma maneira efetiva, com uma preocupação focada no aluno, na sua formação e não estamos nos referindo a um "sucesso" objetivo expresso num percentual, com a comparação cronometrada sobre a qual o número de palavras que ele lê: se é "x" ou "y" com sua produtividade anotada e preenchida numa planilha de aferição, para ser supervisionado depois pela REDE. Aqui, o "sucesso", dentro da lógica de monitoramento gerencial implementado no setor educacional em Santarém, parece estar mais relacionado a uma questão burocrática, de apresentar um determinado número, com um valor estatístico, com prestar contas com os números percentuais aos superiores, com o alcance das metas, para ver se o aluno está dentro do valor percentual "adequado" para alcançar o "sucesso formal" que tanto se busca nessa implementação.

A lógica gerencial é poderosa, persuasiva e tem uma força que direciona ao consensual tão exacerbada que compele ao direcionamento das ações visando obter os resultados que espera, pois, segundo o relato de vários trabalhadores da educação de Santarém – PA, as metas do IAS precisam, impreterivelmente, ser obtidas e isso não é repassado como uma possibilidade, mas como ordem imperativa. Por causa disso, percebemos uma tendência à consecução cada vez maior do alcance desses objetivos, mesmo que para isso haja, dentro dessa lógica, a ocorrência de algo que é convencionado na linguagem popular como o "jeitinho brasileiro". Como resultado disso, vemos apresentado pelo INEP um número relevante de aprovação na rede pública de Santarém, o que ajuda no alcance dos resultados estipulados como metas.

De acordo com o que é divulgado pelo Instituto Ayrton Senna as Metas básicas para as escolas sob seu monitoramento são:

Quadro 16: Metas estipuladas no documento do IAS.

Indicadores	Metas
Horas aula/ Dias letivos	**800 horas / 200 dias**
Freqüência de Professor	**98%**
Freqüência de aluno	**98%**
Reprovação por falta	**2%**
Índice de aprovação	**95%**
Correção de Fluxo	**95%**
Alfabetização na 1ª série	**95%**

Fonte: Instituto Ayrton Senna.

Nos indicadores para "Correção de Fluxo", como em outras, a meta é alcançar 95%. Quando verificamos essas diretrizes com o que encontramos na realidade de Santarém, uma das primeiras coisas que percebemos é que não importa os problemas diversos que possam envolver a vida real dos membros da comunidade escolar no decorrer do processo, o que transparece como importante mesmo é o produto, o resultado. Talvez, do alto de suas planilhas de custo-benefício, os "sábios" que formularam essas estratégias de correção de fluxo, de aprovação e todas as metas as quais as pessoas devem se adequar, as dificuldades que uma criança atendida por escola pública possa vir a ter durante sua vida escolar parece aqui irrelevante.

Durante o trabalho de campo tivemos contato com três docentes que discorreram sobre a preocupação com a correção de fluxo que é monitorada pelo programa Gestão Nota 10: duas atuavam no ensino fundamental e uma atuava numa UMEI. Durante os diálogos sempre procuramos inquirir para saber se havia alguma pressão mais clara pelo alcance dos indicadores estabelecidos. Isso visando perceber a existência de algum mecanismo de coação mais explícito nos bastidores dessa parceria. Ou se ela viceja de modo mais taciturno e sorrateiro, pois nesses mais de quinze anos parece já estar estabelecido um consenso sobre qual modelo de rede educacional é o que pode ser considerado de "sucesso": aquele que cumpre o que determinam as metas.

Sobre a pressão desenvolvida pela hierarquia da Rede Vencer em nome da "correção de fluxo" e pela resolução do problema "defasagem idade-série", pudemos depreender das respostas dessas trabalhadoras da educação que existe uma ênfase que se direciona no sentido de estabelecer como mais importante o alcance dos números, que sempre devem apontar para se conseguir os chamados "indicadores de sucesso" – que são as próprias metas estabelecidas pelo IAS. Aliás, os termos "alcance de metas", "indicadores de sucesso", "indicadores de efetividade", "eficiência" etc. são expressões que estão sempre presentes nos discursos do corpo dirigente[23] da SEMED, principalmente os que participam das capacitações, porque há mais de quinze anos acontece a formação desses dirigentes, onde recebem treinamento frequente nestes termos pelo IAS.

Interessa-nos agora ilustrar um excerto de uma fala da *Professora B* indicando que, muitas vezes, há o surgimento de outra distorção em meio aos alunos:

> A gente conversa muito entre a gente [se refere a conversas entre professores que atuam na escola] sobre isso. Tem coisa que é absurda né? Tem aluno que não tem condições, mas tem que aprovar ele, tem que passar, pois se ele não passar aí vem a diretora da escola, vem a coordenadora de lá [não especificou se se referia sobre a coordenadora pedagógica da escola ou da Rede Vencer] e torna e deixa... é uma coisa (*Professora B*, entrevista em 17/01/2012).

Casos como esse relatado parecem não ser raros quando os docentes se veem confrontados com a realidade, pois a responsabilidade de resolver o problema da "distorção idade-série" recai em suas mãos. Pelo que relatam transparece que se produz, à margem dos dados oficiais, outra distorção que não aparece nos registros formais. Pois, segundo os

[23] Como "corpo dirigente" queremos nos referir a todos que exercem cargo de Coordenação ou direção, tanto na sede da SEMED quanto nas escolas do município com quem tivemos contato nessa pesquisa.

trabalhadores da educação que lidam diretamente com os alunos, essa ênfase demasiada na cobrança por aprovação acaba fazendo surgir outra deformação, que pode acompanhar toda a vida escolar das crianças e que parece ser considerada de somenos importância pela hierarquia que monitora a execução e, acima dessa, pelos que formulam os passos a serem seguidos pela política educacional no município: estamos falando aqui, parafraseando a própria expressão do IAS, do surgimento de um tipo de distorção de aprendizagem. Mas, como isso fica marginalizado, e não aparece de modo ululante na vitrine, parece ser mantida debaixo do tapete.

Todavia, aqui, inevitavelmente, surge uma dicotomia: como poderia haver distorção de aprendizagem se as taxas de aprovação de Santarém – PA, no geral, se assemelham às taxas dos chamados países desenvolvidos? Menciono aqui os países que fazem parte do seleto grupo que apresenta alta renda econômica e alto Índice de Desenvolvimento Humano que são componentes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Neste ponto, poderíamos encontrar um imbróglio, pois como confrontar essas informações que dizem respeito a distorções de aprendizagem mencionadas por docentes da rede municipal com os dados divulgados pelo INEP, onde os índices de aprovação são bastante relevantes? Vejamos um quadro com os resultados obtidos pelas escolas de Santarém – PA enfocando as taxas de aprovação de 2009, sem mencionar nominalmente as escolas, mas utilizando apenas seus resultados oficiais, pois nos interessa aqui os números de aprovação informados. Depois disso, retomaremos nossa discussão:

Quadro 17: Resultado das escolas de 1ª a 4ª séries na aferição do IDEB/2009.

TAXA DE APROVAÇÃO 2009 – ESCOLAS DE SANTARÉM – PA					
SI	1ª	2ª	3ª	4ª	Indicador de Rendimento
-	-	98,3	100,0	94,9	0,98
-	-	-	92,3	95,5	0,94
-	-	-	-	-	-
100,0	100,0	88,1	94,8	90,3	0,94
-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	94,7	0,95
-	-	-	-	79,6	0,80
-	-	-	-	-	-
95,2	100,0	100,0	81,8	-	0,94
66,7	-	-	66,7	77,8	0,70
93,8	86,4	97,4	78,1	90,9	0,89
100,0	87,6	90,3	83,6	91,0	0,90
100,0	88,5	82,2	86,1	89,8	0,89
100,0	-	90,3	78,3	80,0	0,86
100,0	-	95,8	87,5	93,5	0,94
100,0	81,0	82,0	82,1	86,7	0,86
100,0	85,7	88,2	83,3	96,6	0,90
98,5	95,8	91,0	95,7	93,2	0,95

100,0	80,8	93,6	92,3	95,8	0,92
100,0	86,5	91,4	91,8	88,9	0,92
100,0	70,3	78,2	87,2	83,3	0,83
100,0	76,3	87,7	100,0	81,3	0,88
100,0	91,1	88,5	-	98,1	0,94
100,0	91,0	96,3	97,3	98,1	0,96
100,0	92,0	95,5	97,3	95,3	0,96
100,0	93,0	85,0	93,8	88,5	0,92
100,0	-	68,8	69,2	71,4	0,75
100,0	87,5	88,4	87,5	98,6	0,92
96,7	92,3	77,8	82,9	85,1	0,86
100,0	90,8	91,1	92,2	86,4	0,92
93,4	-	87,1	91,3	92,0	0,91
-	-	85,1	91,9	89,7	0,89
98,4	-	91,1	92,2	92,7	0,94
95,7	71,6	90,9	90,5	84,8	0,86
100,0	-	95,0	94,4	90,9	0,95
100,0	90,9	91,5	97,1	100,0	0,96
100,0	73,4	80,6	81,0	84,1	0,83
100,0	66,7	89,2	75,5	100,0	0,84
100,0	84,0	91,3	83,3	95,0	0,90
96,8	88,8	87,2	88,8	96,2	0,91
97,6	86,4	87,5	82,1	85,8	0,88
100,0	-	-	88,2	90,5	0,93
100,0	70,9	75,7	69,2	84,6	0,79
100,0	95,8	97,9	88,5	97,2	0,96
90,9	-	85,7	84,6	82,6	0,86
98,6	87,0	96,1	100,0	100,0	0,96
100,0	87,7	87,7	94,1	92,0	0,92
94,3	70,4	87,5	83,1	92,9	0,85
87,3	82,8	91,5	80,0	93,7	0,87
100,0	81,9	85,9	79,0	92,4	0,87
-	94,1	95,1	88,4	97,0	0,94
100,0	-	88,2	100,0	89,5	0,94
-	-	91,7	68,4	100,0	0,84

Fonte: INEP – MEC 2010.

Quadro 18: Resultado das escolas de 5ª a 8ª séries na aferição do IDEB/2009.

TAXA DE APROVAÇÃO 2009 – ESCOLAS DE SANTARÉM – PA					
5ª a 8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Indicador de Rendimento
85,8	75,0	87,5	91,4	90,0	0,85
91,3	85,5	96,6	89,8	93,2	0,91
94,0	88,8	94,0	96,1	100,0	0,95
91,8	77,3	100,0	96,0	92,3	0,91
97,3	98,2	95,7	98,4	97,0	0,97
89,3	88,5	84,0	96,2	92,7	0,90
76,4	68,6	63,9	82,2	97,6	0,76
82,2	71,4	96,7	80,0	79,2	0,81
97,0	97,8	98,0	94,7	97,0	0,97
89,1	84,1	88,4	96,3	91,9	0,90
98,3	97,1	97,3	100,0	100,0	0,99
83,6	74,3	78,1	90,5	98,6	0,84
93,8	92,2	95,5	92,3	96,1	0,94
92,6	93,6	87,8	95,9	96,3	0,93
88,2	82,9	92,3	93,9	84,0	0,88

98,1	100,0	96,6	100,0	95,2	0,98
88,8	87,5	90,0	75,0	100,0	0,87
87,6	78,0	90,0	93,3	95,0	0,89
90,3	86,5	89,2	92,8	95,5	0,91
782	72,9	76,8	80,0	91,8	0,80
88,2	82,6	87,0	91,6	92,9	0,88
77,5	73,9	71,4	84,1	84,8	0,78
840	81,0	76,0	-	91,4	0,82
95,8	96,9	100,0	96,4	90,6	0,96
85,5	78,9	78,8	87,9	100,0	0,86
71,9	56,3	57,7	77,4	91,3	0,68
75,6	74,3	62,8	87,9	93,3	0,78
98,1	100,0	96,6	100,0	95,2	0,98
88,8	87,5	90,0	75,0	100,0	0,87
87,6	78,0	90,0	93,3	95,0	0,89
90,3	86,5	89,2	92,8	95,5	0,91
78,2	72,9	76,8	80,0	91,8	0,80
88,2	82,6	87,0	91,6	92,9	0,88
77,5	73,9	71,4	84,1	84,8	0,78
84,0	81,0	76,0	-	91,4	0,82
95,8	96,9	100,0	96,4	90,6	0,96
71,4	65,9	71,2	66,7	85,7	0,72
85,5	78,9	78,8	87,9	100,0	0,86
71,9	56,3	57,7	77,4	91,3	0,68
75,6	74,3	62,8	87,9	93,3	0,78
95,5	95,9	94,3	91,8	100,0	0,95
99,3	100,0	97,3	100,0	100,0	0,99
94,8	96,3	100,0	91,2	92,9	0,95
87,5	69,0	100,0	92,0	92,6	0,87
95,8	83,3	100,0	100,0	100,0	0,95
86,5	72,3	92,1	95,2	88,4	0,86
96,4	94,0	97,0	97,2	100,0	0,97
85,8	80,6	78,9	75,0	96,9	0,82
85,3	66,7	90,2	92,0	97,4	0,85
88,0	85,7	85,3	88,6	96,2	0,89
75,9	62,1	75,8	76,2	92,0	0,75
98,4	95,9	100,0	100,0	100,0	0,99
90,6	86,7	90,2	90,2	95,8	0,91
91,6	91,3	88,1	94,3	94,9	0,92
98,5	94,7	100,0	100,0	100,0	0,99
97,6	93,8	100,0	95,5	100,0	0,97

Fonte: INEP – MEC 2010.

A situação permaneceu semelhante na divulgação do resultado do IDEB 2011, com índice de aprovação gravitando, na maioria das vezes, acima de “90%”. Não sendo raro o alcance de “100%”, sendo observado, mormente, na quarta e oitava séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental, pois o desempenho dos alunos relacionado com o número de aprovação conta para a composição da nota do IDEB.

Vejamos um comparativo entre os resultados de 2009 (divulgados em 2010) e os dados de 2011 (divulgados em 2012) das duas séries (4ª e 8ª) em que os estudantes são aferidos para a composição da nota do IDEB. Nossa intenção é verificar como esses dados de

Santarém foram apresentados oficialmente ao governo federal. Neste quadro não apresentaremos os nomes das unidades de ensino porque não nos interessa nomear nem fazer uma discussão pormenorizada sobre o desempenho de cada escola, mas a intenção é mostrar como o "sucesso" da correção de fluxo e do número de aprovação está sendo "obtido" e divulgado oficialmente ao Ministério da Educação.

Quadro 19: Resultado das escolas de 5ª a 8ª séries na aferição do IDEB/2009.

Taxa de Aprovação de acordo com o INEP IDEB 2009 – Escolas Municipais de Santarém		**Taxa de Aprovação de acordo com o INEP IDEB 2011 – Escolas Municipais de Santarém**	
4ª série ou 5º ano	8ª série ou 9º ano	4ª série ou 5º ano	8ª série ou 9º ano
94,9	90,0	98,6	100,0
95,5	93,2	95,8	92,5
90,3	100,0	95,8	89,6
94,7	92,3	94,7	95,2
79,6	97,0	91,2	90,3
77,8	92,7	97,8	100,0
90,9	97,6	93,9	93,5
91,0	79,2	97,1	97,5
89,8	97,0	94,2	82,9
80,0	91,9	97,8	97,2
93,5	100,0	94,9	98,5
86,7	98,6	93,6	94,6
96,6	96,1	100,0	95,0
93,2	96,3	92,6	100,0
95,8	84,0	97,6	86,4
88,9	95,2	94,1	100,0
83,3	100,0	95,7	95,2
81,3	95,0	100,0	100,0
98,1	95,5	88,5	87,0
98,1	91,8	92,6	94,7
95,3	92,9	95,5	95,3
88,5	84,8	89,7	91,7
71,4	91,4	95,2	95,8
98,6	90,6	91,2	83,9
85,1	100,0	96,4	80,6
86,4	91,3	92,9	100,0
92,0	93,3	90,0	95,5
89,7	95,2	98,6	93,0
92,7	100,0	90,0	98,8
84,8	95,0	95,2	100,0
90,9	95,5	100,0	90,9
100,0	91,8	100,0	95,2
84,1	92,9	94,7	94,3
100,0	84,8	98,4	93,1
95,0	91,4	94,2	81,8
96,2	90,6	100,0	87,8
85,8	85,7	95,5	100,0
90,5	100,0	100,0	95,5
84,6	91,3	100,0	98,6
97,2	93,3	100,0	85,2
82,6	100,0	97,0	100,0
100,0	100,0	89,5	79,4
92,0	92,9	91,9	97,9
92,9	92,6	88,2	95,0

93,7	100,0	90,2	100,0
92,4	88,4	100,0	94,1
97,0	100,0	100,0	92,4
89,5	96,9	100,0	100,0
100,0	97,4	92,6	96,3
----------	96,2	90,0	94,1
----------	92,0	94,5	92,6
----------	100,0	94,9	95,8
----------	95,8	98,1	100,0
----------	94,9	95,8	-------
----------	100,0	96,8	-------
----------	100,0	100,0	-------

Fonte: INEP/Governo Federal. Dados divulgados em 2010 e 2012.

Encontramos também nas planilhas divulgadas pelo INEP, sobre os resultados de Santarém, taxas de aprovação que gravitam entre 70% e 89%, para a 4ª e 8ª séries, mas essas taxas representam uma ocorrência minoritária, pois o que mais impressiona no quadro 17, é o fato da maioria dos índices registrar as taxas acima de 90% chegando a 100%, principalmente no IDEB 2011. São muitas as escolas cujas turmas são alvo da aferição do IDEB que apresentam taxa de aprovação que chega a 100 % (cem por cento). O que é um índice, inclusive, acima das taxas apresentadas por países da OCDE. Por exemplo, na Suécia a taxa de aprovação ao término dos estudos da "escola obrigatória", que deve ser frequentada por jovens com idades entre 06 (seis) e 16 anos (dezesseis) é de 98% (<http://www.ipv.pt/millenium/esf12_suec.htm>). Em muitos casos, Santarém parece superar esse índice observado nesse país desenvolvido.

Durante o nosso trabalho de campo, percebemos que em Santarém – PA, a aprovação dos alunos é perseguida de maneira incisiva pelos gestores da Rede. Relatos de diretores que foram entrevistados dão conta de que a equipe da Rede Vencer (sediada na Secretaria Municipal de Educação) além de fazer o monitoramento com o superintendente, também faz uso do telefone, ligando para cobrar dos diretores e vice-diretores que atuem no sentido de alcançar as metas. Estes, por sua vez, repassam essa pressão para os técnicos pedagogos que auxiliam no direcionamento dessa pressão que chega, com mais intensidade, ao seu destino final que é o professor que atua nas salas de aulas e quem deve apresentar ao fim esses índices favoráveis a partir de seu trabalho.

Por meio dessa sequência hierárquica de cobranças, os docentes passam a ser responsáveis pelos índices de aprovação e reprovação dos alunos. De acordo com as informações fornecidas por três trabalhadores da educação do município, cabe aos professores mediar essa tensão recebida e encaminhar seu trabalho com os alunos de maneira que encontrem mecanismos que possam atender à expectativa geral acerca dos resultados

positivos que se espera do seu trabalho. Caso não alcancem ainda há outra possibilidade possível, como relata a *Professora B* a seguir:

> Tem um caso, não aconteceu comigo porque esse ano eu trabalhei numa UMEI, mas já trabalhei com o fundamental também, mas com a minha amiga que trabalha na escola. Teve um aluno que ela acompanhou ano todo e ela falou que aquela criança tinha muita dificuldade de compreender, de acompanhar a turma, porque ela trabalhava a mesma coisa com a turma e via como era com os outros [o desempenho dos demais alunos], ai chegou no final do ano ela disse que não tinha condições pra passar esse aluno. Nem com recuperação. Mas como agora não pode né? Aí veio a coordenadora [pedagógica] e ficou com esse aluno ela me disse que duas semanas. Trabalhando com ele separado e depois ele foi aprovado. Agora eu não sei detalhes de como ela trabalhou com ele [...] (Professora B, entrevista em 17 de janeiro de 2012).

Aqui, pelo relato dessa trabalhadora da educação, temos a impressão de que na concepção passada ao corpo dirigente pelo IAS que é quem fornece os treinamentos e a formação, a aprovação dos alunos parece adquirir um caráter quase de promoção. É certo que há países em que a repetência não é permitida, ou que ela tenha de passar por toda uma análise que leva em consideração muitos aspectos gerando até um processo para averiguar se o aluno "x" deve ou não ser retido na série, quando isso é indicado por um professor, ou em outros casos, precisa passar por uma comissão composta por todos os professores da turma onde estuda o aluno. Tais informações são encontradas no livro intitulado "A retenção escolar no ensino obrigatório da Europa: legislação e estatísticas", cuja versão portuguesa foi publicada pelo Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação, do Ministério da Educação de Portugal em 2011 (http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Retencao_Escolar_net.pdf).

O procedimento ocorrido, descrito pela *Professora B*, parece se assemelhar ao procedimento adotado em alguns países da Europa onde depois da avaliação do professor há o cumprimento de procedimentos adicionais destinados a limitar a taxa de retenção dos alunos (GEPE, 2011, p. 38). Contudo, no Brasil não há uma recomendação expressa para que se desenvolva uma prática como a que verificamos no relato – embora ela nos pareça como uma rotina corriqueira dentro da lógica de apresentação de resultados.

Pelo que apuramos no trabalho de campo, ocorrências como essa relatada não representam um número elevado de casos, sobretudo porque uma questão de lógica: quando uma ação possui um desenlace problemático, não sendo vista "com bons olhos" pela hierarquia de comando que coordena o local de onde essa ação é desencadeada, ela tende a se

tornar diminuta, haja vista que será repudiada. Ora se algo é condenado, pelo discurso, e se esse discurso é repetido várias vezes, por anos a fio, sendo ele habilmente trabalhado, com a ajuda dos meios de comunicação de massa, por meio de treinamentos e formações, reuniões, etc. o discurso vai pavimentando seu caminho no entendimento que se tem sobre o tema, habilitando a formação de um consenso em torno dos que lidam com o setor para onde ele é direcionado. No caso aqui, o setor educacional e os profissionais que lidam cotidianamente com ele tendo de ter respostas objetivas para resolver aqueles problemas que surgem pelo lidar com a educação. Por causa disso que se acaba assimilando a ideia propagada: o professor cuja turma não apresenta os resultados esperados possui um problema adicional para lidar, que é a imputação de incompetência.

Ora, se o discurso oficial prega que as "soluções educacionais" ensinadas pelo IAS são infalíveis, e se a SEMED está seguindo à risca as determinações do IAS, contratando a empresa terceira para o monitoramento dos indicadores, se estão ocorrendo os eventos de formação para o corpo dirigente para a implementação do programa Gestão Nota 10, se os alunos possuem frequência escolar, então se está correndo tudo linearmente bem, dentro do planejado, e se ainda assim está havendo algum problema este deve ser creditado ao professor que possivelmente "não está preparado", ou não "domina o conteúdo" e ele "tem que ser ajudado", sendo que há a possibilidade de ter até problemas de ordem funcional com seu empregador, por conta de estar apresentando inaptidão e incompetência para o cargo, como pudemos depreender da mensagem expressa no discurso das coordenadoras, no início desse capítulo. Então cabe ao professor, que está na ponta do processo, trabalhando com a realidade dos alunos, lidar com essa situação, buscando fazer o seu trabalho de modo "eficiente", preocupado em se livrar da pecha de incompetência, já que pela repetição ele também passa a aceitar esse discurso, pois, majoritário. Por isso, deve fazer um "trabalho eficiente", que na linguagem do discurso oficial significa apresentar dados produtivos "alcançando as metas".

Dessa forma, começa-se a criar, permeada pelo discurso gerencial, que se torna hegemônico, uma situação em que se classificam não apenas os professores, mas também as escolas que passam a serem diferenciadas de maneira até mesmo singela: há escolas com práticas eficazes e escolas ineficazes. Isso baseado nos índices de aprovação, reprovação, evasão e frequência, que apresentam. E agora, por esta ótica, não é mais apenas o professor que fica na berlinda, pois na lógica gerencial que estamos pesquisando qualquer um que esteja abaixo do IAS é passível de ser imputado como responsável por qualquer insucesso no alcance dos objetivos da REDE. O grande problema é que se começa, com isso, a estigmatizar o processo educacional e isso, certamente, preocupa os trabalhadores da educação. Como

vimos no capítulo um, a maioria dos pedagogos é composta por profissionais temporários, quase a metade dos professores são temporários, à frente, exercendo cargos de direção e vice-direção, também vimos que a maioria é temporária e ser imputado o estigma de incompetente tendo um vínculo funcional precariamente instável, significa ficar sem emprego e isso faz toda a diferença, pois estamos falando do "ganha pão" desses trabalhadores. Essa ordem de coisas vai compelindo para que se apresentem cada vez mais os resultados esperados por essa política educacional de produtividade.

O que estamos afirmando aqui é que além da sistemática que ocorre na prática do dia a dia na rede municipal de ensino, há outro aspecto dessa parceria que precisa ser levado em consideração nessa análise. Trata-se de um trabalho que ocorre no campo das ideias, pois envolve também uma compreensão sobre a reputação desses profissionais como educadores, além, é claro, da possibilidade, por não serem concursados, de terem seus vínculos empregatícios cortados. A pressão é sentida por todos, porém, sobre os contratados pesa muito mais, intensificando-se pelo temor da exoneração. Esse é um fator importante que não pode ser deixado de lado: a manutenção de profissionais contratados (professores, técnicos, diretores e vice-diretores) na rede municipal de ensino de Santarém – PA contribui de maneira significativa para que essas ações vicejem nas unidades escolares.

Mesmo se houvesse a insurgência de algum pensamento mais crítico em relação a essa parceria, partindo desses profissionais, sendo os vínculos empregatícios precários, fica mais complicado se opor à sistemática que vai se mantendo, mesmo a contragosto de alguns, sendo, impreterivelmente, seguida. Essa preocupação faz parte da vida real dessas pessoas, pois, conforme apuramos, o receio de perder o emprego é o mais presente dentre esses profissionais que labutam de maneira precária como contratado na educação do município. Além disso, temos de ponderar mais outro fator: independente de ser contratado ou concursado, ninguém quer ser considerado, nem muito menos tratado, como incompetente.

Assim, uma escola com o número alto de aprovação é uma escola considerada competente, sendo um local onde seus profissionais são louvados. O contrário não é nem admitido que ocorra pelos gestores que exigem que haja o alcance das metas. Desse modo, o desenlace vai ocorrendo com a pressão na ponta do processo colocada nos ombros dos docentes que procuram, inclusive, criar mecanismos para obter o sucesso escolar requerido. Esse conjunto articulado de ocorrências, como estamos demonstrando, contribui para o ornamento da história da parceria IAS – PMS, adornando mais a imagem de eficiência na atuação da Rede Vencer (IAS) no município.

Além do mais, ainda há uma pedagogia da recompensa que opera como um pano de fundo a tudo isso. Ocorre que se estabeleceu uma compreensão de que se o diretor garantir que sua equipe coloque em prática as ações *ipsis litteris*, como rege a cartilha do IAS, alcançando o que é projetado, há a possibilidade de ser agraciado com um laurel. O galardão já é amplamente conhecido na rede municipal de Santarém porque já houve uma escola que foi agraciada com essa distinção honorífica. Quando isso ocorreu, a diretora teve a oportunidade de aproveitar alguns mimos como viagens, hospedagens e alimentação durante o transcurso.

Em 2006, conforme registrado no Diploma exposto na escola Láurea Augusta, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), juntamente com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UMDIME) em conjunto com a UNESCO e a Fundação Roberto Marinho reconheceram a Qualidade em Gestão Escolar atribuída pelo Comitê Estadual de Avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar e por isso concederam à Escola Láurea Augusta o título de "Escola de Referência Nacional em Gestão – Ano Base 2006". Por conta disso, a diretora da escola à época participou de eventos em outras cidades, inclusive fora do solo pátrio, tendo viajado, por exemplo, a São Paulo e aos Estados Unidos por conta dessa premiação. Obtivemos a informação junto à coordenação da REDE de que esse tipo de premiação não está mais sendo praticada, para evitar que se crie situações de concorrência (como se já não houvesse) mais acirrada com a possibilidade de se burlar dados para conseguir as benesses oriundas da premiação.

A partir de entrevistas com membros das equipes de coordenação da Rede Vencer em Santarém e mesmo com diretores e vice-diretores de escolas foi possível depreender que nos seus ideários, na maioria das vezes, essas ações que ajudam a executar não carregam nenhum viés ideológico, pelo contrário são ações que visam "ajudar as crianças do município a se desenvolver". Como se fossem neutras, desconectadas da sociedade onde é produzida: a capitalista.

Isso nos faz recordar de uma pesquisa realizada por Gurgel (2005), na qual o autor demonstra que o poder de induzimento consensual que o discurso técnico-científico da gestão contemporânea tem sobre os gestores é impressionante. Não apenas isso, o que é mais temerário são as teorias que tomam empresas como exemplos a serem seguidos pelo poder público. Tratam-se das teorias organizacionais. Estas são introduzidas de modo positivo e contumaz longínquo das discussões críticas ou ideológicas. Consoante ao que afirma Gurgel (Op. cit.), ao contrário disso, elas são apresentadas de forma objetiva, como, aliás, é próprio

da disciplina administração. Assim, sem crítica, são empregadas nas escolas formando uma massa de seguidores de padrões e metas cuja preocupação precípua é a apresentação de "taxas adequadas" que demonstrem sua "eficiência", não importando outros fatores envolvidos no processo.

Ademais, retomando a análise empreendida por Ball (2011, p. 86), que nos interessa como analogia ao que estamos discutindo, no Reino Unido o destaque especial dispensado aos resultados da avaliação se articulou diretamente com o processo político de criação de um mercado educacional. Tais métodos passaram a ser utilizados para identificar "professores fracos" e "inadequados" num processo que alimenta um sistema de incentivo e *performance* recompensada financeiramente.

Já no Brasil, e, em especial, em Santarém, podemos encontrar similaridades com o que apresenta Ball (Op. cit), quando percebemos que o labéu aos professores que não conseguem alcançar as metas é semelhante ao apresentado por esse autor, pois logo recebem adjetivos aviltantes direcionados à sua atividade profissional. Porém sobre a recompensa financeira, aqui ocorre às avessas do que ocorre no Reino Unido. A política de incentivo, pois, com aumento do investimento, ocorre quando as escolas não têm um bom desempenho nas avaliações. Especialmente levando-se em consideração o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é calculado com base nos dados de aprovação, reprovação e abandono nas redes de ensino de estados e municípios e nas escolas, que são medidos pelo Censo Escolar do MEC mais as médias de desempenho nos exames padronizados que são aplicados em todo o país pelo INEP.

Entre outras funções oficiais, o IDEB tem justamente o objetivo de servir de referência para a destinação de recursos federais na área da educação. Segundo o site oficial do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/portal-Ideb/o-que-e-o-Ideb>), o IDEB "agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações... a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitam traçar metas de qualidade educacional para os sistemas" – concepção com a qual não concordamos como já explicitado quando discutimos sobre esse indicador.

Muito bem, a visão oficial é uma versão bastante objetiva e mesmo positiva do processo, todavia é salutar registrar que esse argumento oficial omite um fato importante: esta política pública, colocada em execução no Brasil, como já indicamos, não ocorre como uma política abrangente voltada a aumentar os investimentos financeiros para todo o sistema educacional do país, ao invés disso, ao contrário, trata-se de uma estratégia de investimento voltados a casos particulares dentro do setor educacional. Nesta concepção não é difícil

perceber que não há um interesse mesmo em melhorar a educação do país como um todo, pois o que há é apenas uma ênfase nas escolas que apresentarem um desempenho ruim (de acordo com a meta estabelecida para aquela unidade) e para elas é direcionado um valor pecuniário a mais visando adquirir recursos materiais para melhorar as aulas e para que possam assim alcançar o que é estabelecido. A partir do momento que essas escolas alcançam, passam a receber menos recursos. Resumindo a triste lógica: escolas que se saem pior na avaliação, recebem um aporte maior de recursos (uma vez para melhorar seu IDEB na aferição seguinte); já as que obtêm notas satisfatórias, de acordo com as metas, recebem menos.

Em nenhum momento se está afirmando aqui que as escolas que se saem "pior" nas avaliações do governo, não devem receber mais recursos para que possam, progressivamente, conseguir uma melhoria em sua estrutura, adquirindo aparelhos multimídias para equipar tornando mais dinâmicas as salas de aulas, etc. visando à melhoria do ensino e das condições de aprendizagem. O que estamos apontando é o equívoco da política pública que não investe um montante maior de recursos visando melhorar todo o sistema educacional do país. Pois existe dinheiro, só que não é destinado para o sistema educacional. Para refletirmos um pouco sobre isso, de acordo com o Relatório "Corrupção: custos econômicos e propostas de combate da Federação das Indústrias de São Paulo – Fiesp", feito a partir de um estudo elaborado pela Organização Transparência Internacional, que foi publicado na Revista Época, edição 625 (10/05/2010), o Brasil perde cerca de quarenta e um bilhões e quinhentos milhões de reais (R$ 41,5 bi) por ano por causa da corrupção. De acordo, ainda, com esse relatório (REVISTA ÉPOCA, 2010), esse dinheiro seria capaz de aumentar em quarenta e oito por cento (48%) os recursos destinados ao ensino fundamental contribuindo de maneira significativa para uma melhoria mais real no sistema como um todo.

Retomando a discussão: aparentemente o problema que apontamos de investimento focalizado seria de fácil resolução porque se a educação não vai bem, devido a uma série de fatores, as escolas, por conseguinte, pela lógica, teriam uma média baixa nas avaliações e o governo, por conta de sua filosofia e concepção, investiria cada vez mais recursos até que, paulatinamente, iriam resolvendo tais problemas – o que seria coerente. Assim, poderia se estruturar tais estabelecimentos de ensino para atender melhor a comunidade escolar. Todavia, a questão de maior controversa reside no fato de que se criou uma imagem desdourada em que as escolas que não alcançam as metas são impingidas com o ferrete de incompetentes. Esse é um problema que consideramos de proporções colossais, pois com isso, se disseminou uma ideia, como se pespegasse uma pecha que os trabalhadores da educação de determinada

unidade educacional, que não conseguiu alcançar as metas, são inábeis e que não levam a sério seu trabalho.

Assim, a culpa de um possível insucesso sempre recai sobre os professores que passam a ser rotulados. Em conversa com docentes de Santarém – PA, ouvimos relatos sobre o fato de que a recomendação da Rede é o alcance das metas. Sobre isso não parece existir negociação ou flexibilidade. Pois "a escola sempre tem que avançar" como nos disse uma das coordenadoras. A *Professora B* nos disse, parafraseando um ditado popular, que dentro dessa perspectiva gerencial "o professor tem que se virar nos quarenta (40), não é nem nos trinta (30)", pois tem de encontrar maneiras para a apresentação dos resultados que impulsionem sempre a imagem de eficiência da REDE para cima.

Isso demonstra a materialização da lógica produtiva dentro dos ambientes escolares do município, o que, como consequência, redunda no estabelecimento de uma noção taciturna que é necessário, por vezes, recorrer à chamada "progressão automática" dos estudantes, pois de outro modo a apresentação dos dados requeridos tornar-se-ia inviável.

No livro "A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência", de Oliveira (2004, p. 47), há uma discussão sobre a "promoção automática":

> A promoção automática exerce fascínio sobre os administradores pelo apelo político prático. Pois pode resolver o problema da repetência, pois os alunos progrediriam nas séries resolvendo o problema da distorção idade-série resultado da repetência... Há três argumentos dos defensores da promoção automática: i) a repetência não funciona porque a aprendizagem é um processo contínuo. É preciso deixar o aluno continuar até o final do processo e só avaliá-lo nessa oportunidade definida ao final de outro momento e não ao final de cada ano; ii) A repetência aumenta a evasão. Ora, como a promoção automática diminui a repetência ela contribui para diminuir a evasão e resolve dois graves problemas ao mesmo tempo; iii) para provar que a promoção automática faz mal, seria preciso verificar seu impacto ao final de um ciclo de estudos, se as médias não baixarem isso significa que a promoção automática não é prejudicial. A falta de compatibilidade de dados no SAEB inclusive devido à entrada de muitos alunos no sistema ainda não permitirá durante muitos anos uma resposta conclusiva a essa questão.

Embora o autor não recomende a adoção da medida, pelo menos fornece o registro de subsídios favoráveis à prática. Também não há nenhuma recomendação formal a essa convenção por parte dos coordenadores da Rede Vencer no município. Nem da Secretaria de Educação, tampouco por parte dos diretores de escolas. Porém, por causa da pressão exercida pela Sistemática de Acompanhamento do IAS e pelo monitoramento metodicamente

gerenciado para a obtenção das metas pelo Programa Gestão Nota 10, percebemos que é um tipo de promoção automática que acaba prevalecendo, embora nunca admitida.

Uma diretora da rede municipal de ensino de Santarém, que chamaremos de *Diretora E*, durante uma entrevista ocorrida em 17 de novembro de 2011, nos relatou como ocorre a metodologia caso haja alunos que fiquem em recuperação, como observamos no exceto a seguir:

> [Diretora E] A nossa orientação é que o professor trabalhe com o aluno para que ele consiga assimilar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Claro que às vezes o aluno fraqueja e não consegue passar, tirar uma nota boa, principalmente na terceira avaliação, depois que ele vem das férias. Mas hoje nós temos duas recuperações funcionando....
> [Pesquisador] Sim, uma antes das férias e outra no fim do ano letivo...
> [Diretora E] Isso, uma depois do resultado das provas do segundo bimestre, e outra ao final. Então o aluno pode recuperar essa nota...
> [Pesquisador] Mas como é desenvolvido esse trabalho com esses alunos? Eles são realmente estudiosos, dedicados, como é esse perfil dos alunos da escola?
> [Diretora E] Não, não é bem assim. Nós sabemos da nossa realidade aqui na escola. Nós sabemos a clientela que nós atendemos que é de baixa renda, com uma série de problemas que nós enfrentamos por causa disso, pra lidar com os pais desses alunos, com uma série de problemas que nós administramos para conseguir ir levando esse trabalho à frente da escola. Não é fácil não...
> [Pesquisador] Mas em relação aos alunos em si, como são? Vocês conseguem alcançar as metas? Como ocorre essa questão?
> [Diretora E] Bem, sobre a evasão está controlada, não é mais como antes, porque tem o [Programa] Bolsa Escola né? Na escola também temos a merenda e isso vai ajudando os pais a manter os filhos na escola até porque se tirar pode perder [o dinheiro repassado pelo programa Bolsa Escola]...
> [Pesquisador] Mas em relação ao desempenho? Como eles estão? Eu vi no resultado do IDEB que o índice de aprovação é alto, por isso que estou perguntando, no geral, eles são bons alunos?
> [Diretora E] Como já te disse, nós temos muitos problemas aqui, mas a gente atua pra resolver e tocar o trabalho da escola...
> [Pesquisador] A senhora falou em recuperação, tem aluno que fica reprovado depois da recuperação?
> [Diretora E] Olha, tem, mas é difícil. Só quando não tem mesmo condições, quando o aluno falta demais e dá muito problema, mas no geral não. Eles passam.
> [Pesquisador] Mas qual é a metodologia desse processo? A escola tem uma norma ou é o professor que define?
> [Diretora E] Não tem uma norma, mas a gente conversa, dialoga com o professor, nós temos reunião, avaliação e nesses encontros a gente vai conversando, como ajudar esses alunos, porque a gente sabe das condições. Então o professor vai passando um trabalho, em grupo, individual, o aluno vai fazendo, passa uma apresentação e o aluno faz, porque você sabe se fosse pegar mesmo pesado, no modo tradicional...
> [Pesquisador] Fazendo prova...
> [Diretora E] É. Se fosse assim, nesse método mais tradicional, a gente sabe que não teriam condições (Diretora B, entrevista em 17/11/2011).

Pelo fragmento dessa entrevista percebemos que os trabalhadores da educação, que estão envolvidos nessa lógica de gestão, na corrida pelos "indicadores de sucesso", mesmo sem se aperceber disso, podem estar contribuindo com o desenvolvimento de uma espécie de progressão automática, que nos parece não ter iniquidade, por parte de quem a executa no "chão da escola", não sendo intencional, mas que sorrateiramente é praticada, porque está estabelecida como convenção que foi construída nesses anos de vigência da parceria, sendo subentendida taciturnamente como norma.

Para Stephan J. Ball (2011, p. 85) "a teoria do gerenciamento define os seres humanos como sujeitos a serem administrados". No contexto em que realizou sua pesquisa, o autor considera que essas políticas esgrimidas fazem parte do discurso "de direita" que serve para legitimar "a autoridade, a hierarquia e o controle contínuo e funcional" (Op. cit.).

Laurie Agnus (1993 *apud* Ball 2011, p. 87) também faz uma análise sobre o gerenciamento contemporâneo, para ele:

> O projeto hegemônico de direita [...] que defende uma perspectiva isolacionista e apolítica para a educação na qual supõe que os problemas educacionais podem ser resolvidos por meios técnicos e que a desigualdade pode ser trabalhada na sala de aula desde que professores e alunos sigam os procedimentos "corretos" e efetivos.

No contexto de Santarém – PA, encontramos uma diferença em relação ao isso: aqui, tanto o governo considerado como "de direita" (PFL – atual DEM que governou de 1997 a 2004) quanto o avocado "de esquerda" (PT de 2005 a 2012) compartilharam de concepções semelhantes e complementares para o setor educacional, como o tratamento dados aos trabalhadores da educação, como suas posturas em relação à gestão democrática e ao acesso a informações, semelhantes ao dar forças à aplicação do gerenciamento, por meio de contratação de serviços terceiros, por meio da celebração de parceria com o Instituto Ayrton Senna. Assim, se levarmos em consideração as políticas para este setor da educação, como demonstrado anteriormente, suas gestões representam uma continuidade nos aspectos que apontamos neste trabalho.

Sobre a aplicação de "procedimentos corretos" para a resolução dos problemas educacionais, Ball (2011) diz que é como se tratassem a "ineficácia como distúrbio" sendo, por conta disso, "suscetível à cura pelo uso de técnicas apropriadas de organização". Também neste estudo ele indica que algumas escolas são incentivadas a adotar medidas para aumentar

a pontuação dos alunos, mas ressalta que isso não significa que tenha havido mudanças na qualidade do ensino para melhor, mas que essa ação é mais compreendida como uma fuga da culpabilização a partir da imputação de "ineficácia". Para o autor isso é um indicativo "dos efeitos do poder e da dominação nas relações diretas e nas estruturas imediatas de organização escolar".

Interessante notar que os resultados desse estudo são similares ao que encontramos durante a nossa pesquisa em Santarém – PA. Dizemos isso porque aqui o que se tem visto é que a possibilidade de rotulação de incompetência (para quem obtém um resultado abaixo do exigido pelas diretrizes ditadas) é capaz de mexer preocupando os profissionais da educação, evolvendo desenlaces que rebatem na própria concepção que os docentes fazem de si sobre suas habilidades profissionais. Pois são estas que estão na berlinda e, por isso, estão suscetíveis de serem alvejadas. Para escapar do mal-estar que pode ser ocasionado pela imputação de adjetivos capazes de envilecer suas reputações profissionais, muitas das vezes, segundo relatos de docentes e mesmo na fala de diretores, as escolas acabam encontrando mecanismos para se saírem melhor na apresentação dos resultados ao governo, como vimos no procedimento descrito no excerto da entrevista com a *Diretora E* que anteriormente ilustramos.

Como vimos, as escolas possuem um sistema de recuperação que permite a cada semestre a oportunidade de substituição de notas que influenciem na tendência de reprovação de cada turma. Que, como já citamos, são utilizados na Sistemática de Acompanhamento do Programa Gestão Nota 10 e são produzidos em cada escola de acordo com as notas de seus alunos. Desse modo, alunos que obtêm notas abaixo de 5,0 (cinco) podem melhorá-las na recuperação que ocorre ao final de cada semestre letivo. Mas não é apenas isso. Como existem alunos que apresentam certa *distorção de aprendizagem* há a utilização de estratégias para que a prova tenha uma pontuação cada vez menor.

Em uma de nossas entrevistas, com uma professora que também tem um filho matriculado e estudando na rede municipal de ensino de Santarém, que acompanha o filho nas atividades propostas pela escola onde o mesmo estuda, obtive o relato de que na prova às vezes está descrito que vale 5,0 pontos, mas depois somando com a quantidade de trabalhos que seu filho faz ela sempre percebe que a nota da prova é progressivamente substituída por trabalhos e, com isso, a nota final fica sempre acima do que ela tem calculado, por causa desses trabalhos que podem ser em grupo ou tarefas individuais que os alunos realizam.

Além disso, mesmo com todas as estratégias que se colocam em curso para o bom termo da apresentação de taxas alteadas de aprovação, ainda há alunos que ficam em

dependência. Isso significa dizer que não conseguiram passar em determinadas disciplinas. Mas foram promovidos para a série seguinte. Estes podem ficar em recuperação em três disciplinas e em dependência em até duas disciplinas. Passando assim para a série seguinte com a terminologia "Promovido com Dependência". Como alunos nessa situação não são considerados reprovados, eles também engrossam o caldo das altas taxas de aprovação das escolas do município. De maneira que apresentar aquelas taxas de posição elevada nos índices de aprovação é apenas a representação parcial dessa realidade.

Mas não é apenas isso, além das exigências por conta da parceria com o IAS e seus ditames, vamos resgatar a discussão de que as escolas estão sujeitas também à aferição do Ministério da Educação por meio dos exames aplicados pelo INEP. Nesse caso, isso não é privilégio de Santarém, mas de todas as escolas do Brasil. No sítio oficial do INEP, encontramos uma informação que ajuda a compreender melhor os usos desses mecanismos que estamos discutindo. Vejamos um fragmento do texto oficial divulgado quando da apresentação dos "resultados do Ideb de 2009: metas de qualidade foram cumpridas":

> [...] o Ideb do País evoluiu de 3,8 para 4,0, superando a meta para 2009 e também ultrapassando a de 2011, que é de 3,9. O aumento nas notas que os estudantes obtiveram na Prova Brasil explica 64% desse crescimento, enquanto os outros 36% são decorrentes da melhora nas taxas de aprovação (http://portalIdeb.inep.gov.br/).

Note que as taxas de aprovação possuem a importância de garantir aproximadamente 36% na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é a nova coqueluche do momento, já que tudo é voltado para que as escolas se saiam bem no IDEB. Pelo discurso oficial, é a partir da divulgação do IDEB que são apontadas "quais escolas estão cumprindo as metas de qualidade" e quais foram ineptas. Essa pressão adicional é mais uma a pesar recaindo também sobre o fardo já pesado carregado pelos que atuam na educação de Santarém.

Agora, que estamos desasnando essa discussão e aprofundando nossa compreensão, começamos a limpidecer o motivo de fundo nevrótico de toda a encenação parcial desses dados. Isto ocorre, ressalte-se, em menoscabo à lógica de melhoria real do sistema educacional, pois não se leva em consideração outros fatores que não sejam a apresentação de tais números favoráveis – o que é objeto de nossa crítica.

Ademais, já que o IDEB é ubíquo, pois não importa para onde nos viramos, ele está sempre onipresente, vamos no deter num dado que ainda não tínhamos colocado na mesa. O Ministério da Educação através do INEP fornece uma espécie de "apostilão", que entendo como uma quase-cola-esquemática, onde estão registrados os assuntos que constarão na Prova Brasil. Todos os anos em que vão aplicar o certame, as escolas recebem o tal material que tem um nome bastante altivo: "Matrizes de Referências, Temas, Tópicos e Descritores". Este material, segundo os diretores de escolas de Santarém, chega cerca de três meses antes da realização da Prova Brasil. A partir daí os professores passam a trabalhar de acordo com o que vem proposto como importante para que os alunos saibam no dia da prova.

Nesse sentido, cabe à equipe gestora, juntamente com os docentes, verificar se os conteúdos já trabalhados nas turmas satisfazem o que indica o documento do MEC/INEP. Em qualquer situação a "orientação" é que se trabalhe de maneira a seguir o que está descrito no documento. Como um tipo de adestração tutorial, este documento fornece os assuntos e como devem ser abordados pelos professores em sala de aula, de forma a tentar garantir que os alunos se sairão com um melhor desempenho no dia da prova, pois afinal os estudantes estarão sendo treinados nos termos que podem constar na prova. De maneira que, como num excelso ato, a encenação se complementa.

Aliás, o MEC já trabalha com a ideia de aplicação de um "Currículo Nacional", como explica a Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda: "não é uma listagem de conteúdos – é um instrumento de organização da vida do professor e do aluno" (Diário do Pará, 05/12/2011 – Ano XXX, Nº 10.011). Isso se assemelha ao que indica Foucault (1979 *apud* Ball 2011) quando fala sobre a teoria do gerenciamento tomar parte no "poder de disciplinarização":

> [..] que quer como tecnologia disciplinar... colocar os indivíduos nos espaços de uma organização hierárquica e eficientemente visível... a escola e o professor são capturados num perfeito diagrama de poder [...] Assim, a governamentalidade é realizada mediante os minúsculos mecanismos da vida cotidiana e da aplicação de "progressistas" e eficientes soluções técnicas para os problemas específicos (Ball, 2011, p. 88).

Para Foucault (Op. cit) a governamentalidade é "o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem o

exercício dessa muito específica, embora complexa, forma de poder que tem a população como seu alvo".

Voltando aos dados que estamos evidenciando, percebemos na força do discurso de burocratas do Ministério da Educação, como no caso da fala acima de Maria do Pilar Lacerda (Diário do Pará, 05/12/2011 – Ano XXX, Nº 10.011), que o Estado pretende imiscuir-se para além da normatização do espaço escolar, visando, com isso, o escopo de "organização da vida" das pessoas. Quer dizer que, além de fornecer subsídios para a orquestração de toda uma encenação, como ilustramos, também quer manter o controle sobre a plateia. Ou seja, nesta concepção, o problema da educação não é a falta de investimentos públicos para melhoria na estrutura das escolas, na qualidade da merenda escolar, ou ainda na valorização dos trabalhadores da educação. Não. O problema da educação é apenas falta de mecanismos de controle e gestão. Com isso, sedimenta-se uma prática que, a nosso ver, tem se tornado crônica: que é o tratamento desses eventos como se fossem parte de um grande espetáculo. Antes da divulgação dos resultados, fazem como se estivessem num camarim onde comumente se antecede a apresentação com a preparação da imagem. Ou seja, com a aplicação da maquiagem.

A continuidade dessas interpretações pode resultar, como consequência, na redução dos investimentos na educação, porquanto os dados apresentados, a partir desse processo forjado, passam a justificar o menor investimento no sistema educacional a cada ano. Reforçando isso, temos o fato da política de investimento de recursos ser focalizada. Assim, as escolas, ao criarem mecanismos para fugir do estigma de incompetência, apresentam dados cada vez mais alteados, criando, dessa forma, uma imagem decorada para ser mostrada na vitrine, mas que, infelizmente, não condiz com a realidade, quando transpassamos sua aparência maquiada acessando, com um método arguto, a sua essência. O resultado mais trágico que percebemos como gravíssimo a se desenvolver no decorrer do tempo, é que, ao fazerem parte dessa encenação, as escolas passam a receber cada vez menos recursos, o que, em nome da manutenção de uma aparência augusta, contribuirá cada vez mais para o seu sucateamento progressivo.

Ora, trata-se de uma lógica que não contribui para que haja uma alteração para melhor no setor educação. Na prática, essa teatralização vai se consolidando, criando um consenso que vai se estabelecendo também pelo temor, pois, por um lado, os trabalhadores da educação estáveis ou contratados são compelidos a manter a aparência por causa da lógica da premiação pelo bom resultado que apresentarem além do *status* de "competentes" por "manter altos índices de aprovação" e, por outro, temos, sobretudo, os profissionais com vínculos

temporários (professores, técnicos – pedagogos, vice-diretores e diretores) que realizando o afastamento da pespega de incompetência de seu meio, garantem, ao mesmo tempo, a manutenção de seus vínculos empregatícios, pois, na vida real, faz muita diferença na sociedade do capital, chegar ao final do mês e poder contar com um salário para prover seu sustento e de sua família. Esse conjunto articulados de coisas demonstra, em verdade, a precarização total das bases desse processo.

Ao fundo de tudo isso, como arcabouço de toda essa lógica, temos uma sociedade que gira em torno das necessidades de reprodução do capitalismo. Que se mantém firme numa sociedade cheia de desigualdades, como a nossa, e, por causa disso, importa menos que haja cidadãos com capacidade de fazer análises críticas. Como estas necessitam de informações, que podem ser obtidas por meio de uma base sólida de conhecimentos, que poderiam ser adquiridos e assimilados na escola, o que favoreceria, em última instância, o alvorecer de uma nova perspectiva que fugisse dos limites do capitalismo, não parece haver interesse em estimular essa perspectiva no interior das unidades educacionais. Ao contrário disso, o que percebemos é o estabelecimento de uma lógica que privilegia a competição e a produtividade que seguem a lógica oriunda do mercado.

As alterações acarretadas por causa da adequação das redes municipais de ensino ao Programa Gestão Nota 10 em alguns municípios não foram bem recepcionadas por suas respectivas comunidades, fato que resultou na rejeição do IAS com a interrupção da parceria em algumas cidades brasileiras, mostrando que a aceitação desse modelo gerencial não é unanimidade entre os trabalhadores da educação brasileira. Essas informações constam no Relatório CNPq Nº 401434/2008-7, que foi fruto de uma pesquisa nacional intitulada "Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional", que teve como coordenadoras gerais as pesquisadoras Theresa Adrião e Vera Peroni (2011, p. 373), como veremos a seguir:

> Quanto ao motivo pelo qual a parceria foi encerrou (sic), em Cáceres alegaram-se motivos financeiros; em São José do Rio Preto/SP e Sapiranga coincidiu com a eleição de novo governo municipal, o qual formalmente como em Sapiranga ou informalmente como em São José do Rio preto consultaram as escolas sobre a pertinência da manutenção da parceria e estas foram contrárias (GARCIA, 2010; PERONI et all, 2010) Em São José dos Pinhais, os entrevistados declaram que a mudança para o Gestão Nota 10 implicou alterações que não foram consideradas adequadas e levou ao acirramento das críticas por parte da própria equipe da Secretaria de Educação, por essa razão a parceria teria sido interrompida apenas em 2009. Mossoró suspendeu a parceria também em 2009 "por razões administrativas e de compatibilização do tempo de realização de outros programas do MEC" [...] (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 373).

Aqui é importante notar no texto de Adrião e Peroni (Op. cit.) que no Rio Grande do Sul, o município de Sapiranga consultou as escolas sobre a manutenção da parceria e as unidades educacionais, com esse exercício de democracia, optaram por rechaçar a presença do IAS e suas "tecnologias" e mandar embora a lógica oriunda da empresa privada do meio educacional o que levou à interrupção da parceria.

Em Santarém, nunca houve a oportunidade para que os trabalhadores da educação pudessem se manifestar a respeito das mudanças ocorridas no bojo da parceria. Agora, com mais de quinze anos de intensificação das mudanças na rede municipal de ensino e adestramento no discurso ideológico que é elaborado no sentido da obtenção de um consenso a favor da lógica do IAS, dado o efeito que os treinamentos tiveram no imaginário e nas concepções dos trabalhadores que lidam diariamente com essa prática, é provável até que, numa possível consulta, não haja uma indicação para a interrupção da mesma, pois, pelo que percebemos no trabalho de campo, para que isso pudesse ocorrer em Santarém seria necessário todo um esforço analítico, por parte dos trabalhadores da educação, por meio de uma avaliação profunda, teórica e metódica sobre as consequências reais dessa parceria, para fazer contraponto ao que está estabelecido nessa década e meia de formação.

A maneira como está organizada essa política educacional nos faz recordar do que analisou Althusser (1985, p. 79) quando tratava da preponderância da escola na reprodução do sistema capitalista. Não há nenhuma intenção de nossa parte, contudo, de se afirmar neste texto que as pessoas não são capazes de se opor ao que está sendo implementado nas escolas da rede municipal de Santarém. Aliás, é por isso que se executam estratégias que favoreçam o sistema do capital. Justamente porque as pessoas são capazes de modificá-lo se tiverem acesso a informações que os tornem mais críticos em relação ao sistema explorador capitalista. As pessoas ao obterem o aclaramento dessa situação podem ter aguçadas a sua força de transformação social, pois "a humanidade é revolucionária" como diz Kosik (1976), como nos mostra a história das sociedades humanas.

O que se está expondo aqui é que a sistemática do IAS, do jeito que está ocorrendo, parece favorecer, sobremaneira, a manutenção do sistema capitalista. Pois se está privilegiando a submissão a uma ideologia, que no caso investigado nessa pesquisa se trata da lógica de mercado que é colocada em execução de modo *acrítico* ganhando forma por meio do gerencialismo. Para Althusser (Op. cit), a escola é mais prevalecente sobre os demais "aparelhos ideológicos" porque é no seu ambiente que se imprimem nos âmagos das crianças,

durante anos, a ideologia dominante, quer seja por meio de saberes, quer seja por meio da moral, dos modos de se comportar, a partir de uma noção de educação cívica que privilegia a obediência e o respeito ao Estado e à manutenção do *status quo*. Porém, como salientado por Mészáros (2008), isso não significa dizer que em algum momento as pessoas não possam modificar radicalmente isso. Consoante a Marx precisamos partir da sociedade tal como ela existe, tal como ela está constituída pelo seu desenvolvimento histórico, mesmo porque o que está se discutindo aqui são dados que mostram um retrato do momento em que se está desenvolvendo a pesquisa e neste momento a ideologia de mercado está grassando no meio educacional santareno. Nem mesmo o sindicato dos profissionais da educação realiza debates e críticas em relação e isso, pois como é composto por trabalhadores formados nessas ideias há mais de uma década e meia, de modo ininterrupto, também, da mesma forma, aceitam o consenso formado em torno do tema.

É importante ressaltar as assertivas de Mészáros (Op. cit.) em que a educação é uma força de transformação das relações sociais, sobretudo porque ela não tem um único sentido, não sendo, por causa disso, apenas voltada à reprodução social, mas pode servir como um motor de uma transformação da sociedade, pois ela é capaz de desenvolver também um discurso contra ideológico. Mészáros (2008, p. 55) argumenta que a transformação da sociedade não é possível sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização* consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. Para o autor, este funciona, precipuamente, "como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado".

Citando José Martí (*apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 58) o autor menciona que dentro dos limites do capital:

> A educação formal... está constituída em nosso tempo, sob todo tipo de severas restrições [...] Martí percebeu que todo o processo de educar deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até o fim, de modo a transformar a "formidável prisão" num lugar de emancipação e de realização genuína.

Por compreender que o sistema do capital sempre vai buscar sua "reprodução metabólica" é que Mészáros (Op. cit.) diz que, depois de deslindada desses princípios que a comprometem, a educação deveria ser destrinchada do "envolvimento com a lógica de conformidade impositiva com o capital". Não apenas isso, pois é imperativa a necessidade de

seu deslocamento no sentido de se conseguir a efetivação de práticas educacionais mais amplas visando à emancipação, pois essa seria capaz de apontar uma alternativa à ordem existente que ora é hegemônica. Neste caso, seria possível o rompimento com a lógica excludente do capital visando uma melhoria nas condições de vida para toda a sociedade.

Destarte, numa sociedade que funciona nos moldes da exploração, baseada em desigualdades sociais, interessa mais à manutenção dessa lógica que a maioria das pessoas que não sejam capazes de ir à essência de seus problemas, que sejam apáticas e acríticas, que possam festejar junto com o governo a cada divulgação de resultados e taxas de desempenho que são mediadas por competições de toda a ordem entre os atores que compõem seu seio social. Tudo realizado a partir do consenso cujas ideias foram propagando esse modo de pensar e agir como "certo", formando uma imagem coletiva para a aceitação dessa lógica mercantil, de quer a qualidade é algo apenas para ser contemplada pelos meios de comunicação nas propagandas do governo, sem que com isso haja uma melhoria real na qualidade de vida das pessoas cuja maioria continua vivendo em condições precárias.

Por causa dessa lógica nefanda é que se deve buscar a mudança desse quadro, uma vez que, da maneira como está, apenas privilegia a própria reprodução da sociedade do capital e suas desigualdades. "Reprodução metabólica" como denomina Mészáros que citando "A pobreza da filosofia" de Marx (*apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 59-61) afirma que:

> Mudar estas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. [...] Segundo Marx, os seres humanos devem mudar "dos pés à cabeça as condições da sua existência industrial e política, e consequentemente toda a sua maneira de ser" [...] O papel da educação é de importância vital desde o início para quebrar a interiorização prevalecente das escolhas políticas confinadas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista nos seus próprios interesses. Pois também esta "contra-interiorização" (ou contra-consciência") exige a antecipação dos contornos positivos abrangentes de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, muito para além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (Op. cit.).

É por causa disso que o modelo de educação, que tem prevalecido desde meados da década de 1990 no Brasil, prioriza a condução gerencial, por meio de "tecnologias" trazidas da iniciativa privada. Trata-se de um modelo acrítico que precisa ser combatido, pois dessa forma se estará se impondo contra a formação desse consenso que intenta ser predominante.

Mesmo porque a identificação dessa problemática também exige discernimento e reflexão acerca desses problemas e quando a escola está preocupada apenas com apresentar os números favoráveis, dentro dessa lógica mercantil de produtividade e concorrência, com seus professores temerosos em fugir dos adjetivos de cunho envilecedor, que pode taxá-los de ineficientes, inadequados e incompetentes, alguns dos quais com receio do desemprego, pois são temporários; com os alunos concorrendo entre si pelas tendências de aprovação, de frequência, etc. e os pais apoiando essa fita montada para passar nas vitrines da SEMED e do o IAS, dificilmente o pensamente crítico encontrará um campo favorável para florescer nesse ambiente.

Enquanto permanecer essa prática que chega a beirar à afetação, a possibilidade de formação de cidadãos críticos diminui, pois, quando analisamos com atilamento, percebemos que nessa lógica há um espaço mais privilegiado para o amestramento de ações visando à naturalização do espírito competitivo, inerente ao capital, com ênfase na obtenção dos resultados convencionados como adequados, do que um espaço efetivo para se realizar discussões que favoreçam o exercício da cidadania, da crítica e, por conseguinte, favorecendo a criação de um ambiente capaz de proporcionar discussões que permitam tornar evidente a própria percepção de toda essa problemática que se encontra envolta por essa ideologia de mercado no setor educacional.

Ao final desta discussão analisando os dados do trabalho de campo, principalmente à luz das discussões de autores como Adrião (2005), Gentilli (2007), Kosik (1976), Lélis e Silva (2011), Marx (1977), Marx e Engels (2002), Mészáros (2008), Peroni (2009) e Santos (2012), percebemos que algumas questões centrais ficam para nossa reflexão, pois parece que tais preocupações inexistem na concepção dos que conduzem o setor educacional em Santarém: afinal que tipo de ser humano é que a escola deveria formar? Formar apenas os tipos humanos que interessa à reprodução do sistema do capital? Ou formar cidadãos críticos com consciência de seus direitos?

O que não resta dúvida, depois do desnudamento que fizemos acerca da ideologia que está por detrás do gerencialismo, é nossa defesa, intransigente, a favor da lógica do público dentro da educação pública e repudiando o privado dentro do público, porque são setores cujos objetivos não se harmonizam entre si. Além disso, também rechaçar a lógica que privilegia apenas aos resultados, numa tendência que burocratiza a educação, ficando ela restrita ao alcance de determinada norma adventícia.

Defendemos, precipuamente, que seja levado em consideração o processo por meio do qual esse produto, expresso pelo valor numérico de notas, percentuais, tendências, está sendo

apresentado. É certo que a nota possui uma função dentro do ambiente escolar, mas esta deveria ser utilizada como um diagnóstico voltado ao aprendizado do aluno, contudo, nessa lógica mercantil, ela parece mais voltada a ter um papel muito mais burocrático, que demarca a corrida pelo alcance das metas – como evidenciamos no texto. Assim desnorteando um importante papel da educação: o de gerar consciências com capacidade crítica, com criatividade, capazes de, por meio do exercício de seus direitos e de sua capacidade cognitiva, analítica e metódica, de transformar a realidade visando um mundo melhor e justo. Ideais que não se coadunam com a ideologia imposta por meio da parceria com o IAS, mesmo porque a lógica do capital visa sua própria reprodução, já a lógica do público visa à formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa tratou sobre a parceria público-privada na educação colocada em execução no município de Santarém – PA, por meio de um instrumento jurídico celebrado entre a Prefeitura e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Nesse estudo focalizamos um dos programas ofertados pelo IAS que é o "Programa Gestão Nota 10", porque ele atua com ferramentas de gestão que visam monitorar, além da execução dos outros programas que ele oferta (Correção de Fluxo e Circuito Campeão), toda a rede municipal de ensino englobando desde a Secretaria Municipal de Educação até as unidades escolares.

Depois de analisarmos os dados oriundos de nosso campo de pesquisa, desvendamos de modo mais aprofundado uma compreensão tanto das relações que envolvem a execução dessa parceria quanto da implantação desse modelo gerencial proposto e seu desenlace na rede municipal de ensino. Isso nos permite fazer alguns apontamentos conclusivos a partir das respostas que fomos encontrando a partir das questões norteadoras da pesquisa.

No trabalho como um todo, salientamos frequentemente o problema que verificamos quando o poder público assinou contratos, por meio de instrumentos jurídicos, em que abertamente abriu mão de seus direitos de ofertar educação pública como definidor das políticas educacionais, e também de fazer a avaliação dessas políticas, passando essa importante função para uma empresa de direito privado. No campo da educação em si, os termos do Instrumento Particular de Parceria relegam ao poder público a simples função de executor de políticas emanadas de um setor com fortes ligações com empresas privadas. Não apenas isso, o município executa com recursos próprios a política formulada alhures, com todo o ônus material e pessoal e ainda paga pelo monitoramento disso, por materiais didáticos, por diárias e despesas oriundas das visitas "*on site*" realizadas pelo pessoal do quadro da empresa que presta serviço ao município dentro dessa lógica da parceria público-privada.

A educação nessa lógica da parceria passa a ser uma atividade eminentemente burocrática em que os trabalhadores da educação passam a ter uma preocupação acentuada com o preenchimento de planilhas onde devem registrar notas e percentuais voltados ao cumprimento das metas estabelecidas pela entidade terceira. Na sistemática que acompanha as ações do setor educacional é colocada em prática uma série de ações norteadas por cartilhas direcionadas aos diretores das escolas e aos pedagogos (coordenadores pedagógicos) cujas

ações passam a monitorar o trabalho docente e a cobrar sistematicamente dele os resultados esperados.

Assim, percebemos que os alunos são estimulados também a participar dos *rankings* de frequência, de notas, de índices de aprovação e reprovação que passam a ser as preocupações centrais a cada bimestre, semestre e ao final do ano. As escolas, por sua vez, parecem também ser estimuladas a competir entre si por indicadores positivos de "eficiência".

Com isso, a preocupação com uma educação mais crítica, mais voltada para a reflexão sobre a situação social dos menos abastados, cujos direitos ao atendimento satisfatório de saúde, lazer e educação de boa qualidade, que são usurpados pela malversação dos recursos públicos, fica relegada a segundo plano, quando não ao esquecimento. Além disso, ainda há o aviltamento da remuneração salarial dos trabalhadores e toda a complexidade de mazelas sociais a que está submetida a maioria das pessoas no sistema do capital. Esses problemas que mereceriam ser debatidos no ambiente educacional, visando à formação crítica e a transformação da realidade, encontram-se, da mesma forma, com sua importância diminuída. Afinal, a formação para a cidadania parece não se coadunar com o que transparece como mais importante nessa lógica: a corrida pelo alcance dos "indicadores de qualidade e das metas do IAS", que ocorre em meio à sistemática de monitoramento, conferindo à educação um papel muito mais burocrático do que crítico.

Toda a ênfase trabalhada em cima das ideias divulgadas pelo IAS, por meio de treinamentos e monitoramentos, parece ter a intenção de consolidar uma visão parcial, omitindo ou mascarando a realidade encontrada no setor educacional: querem passar a ideia de que o problema do "fracasso escolar" é simplório e restrito a um problema de gestão. Colocando nesses termos, como um problema puramente gerencial, de má administração, busca-se mascarar o problema maior que é a falta de investimentos reais (e não apenas uma preocupação que aparece nos discursos dos políticos e governantes), para o setor educacional, que sejam capazes de transformá-lo. Quando se coloca esse problema como central, responsabilizam-se apenas as pessoas que atuam no setor da educação e retira-se do governo tal responsabilidade.

Também notamos que essa ideia possui outra faceta: a de tentar justificar a celebração de acordos que tragam o privado para dentro do público, pois se o problema é de gestão, então seria mais simples de resolvê-lo por meio da contratação das tecnologias e "soluções" apresentadas pelo setor privado. Em qualquer situação, trata-se de um discurso ideológico que descortinamos durante a discussão empreendida neste trabalho.

Diante dessa lógica, tivemos a preocupação de verificar como fica a questão da gestão democrática em meio à implantação desse sistema gerencial na educação. Pelo que analisamos dos dados da pesquisa, concluímos que não foi possível classificar como gestão democrática o que ocorre em Santarém. Isso porque, primeiro não vimos a concretização da descentralização das decisões, já que a maioria das escolas do município não possui qualquer corpo dirigente. Não existe diretor, nem vice-diretor e, muito menos, coordenador pedagógico em 62% das escolas do município, o que por si só já é um demonstrativo de centralização da gestão, pois isso quer dizer que todas as escolas que existem em Santarém são dirigidas por apenas 38% das unidades educacionais. Ou seja, uma minoria de escolas toma decisão pela maioria. Pode-se argumentar em contrário, porque faz parte da realidade das escolas do campo que, mesmo não tendo corpo administrativo, pertencem à Escola Polo e que, por isso, estão integradas a estruturas administrativas. Porém, percebemos que as decisões são tomadas no Polo sem considerar as comunidades escolares das Escolas Anexas, já que estas são consideradas como "salas de aula externas" e, muitas vezes, são distantes do Polo e de difícil acesso.

Outra característica da gestão democrática que foi verificada refere-se ao acesso às informações nos órgãos públicos, como preconiza a Lei Complementar 131/2009, principalmente quando trata sobre os balancetes financeiros, em que qualquer cidadão tem o direito de requerer informações dos órgãos públicos que ficam "obrigados" a prestar esses esclarecimentos. Embora essa Lei tenha sido promulgada em 2009, no ano de 2012 ela não era praticada ainda em Santarém. Durante a pesquisa percebemos toda uma dificuldade para fornecer dados sobre os balanços financeiros. Passava o tempo, havia uma delonga demasiada para prestar esse esclarecimento. Quando perguntávamos quanto era o total anual gasto com a parceria, fugiam do tema, até que, por fim, não repassaram nenhuma informação nesse sentido. Nossa pesquisa não tinha objetivos de se imiscuir em discussões sobre o financiamento público da educação, mas perceber como esse órgão público lida com o que está estabelecido na legislação vigente. De modo que, em relação ao acesso à informação, característica da gestão democrática, percebemos que inexiste, mormente quando o assunto diz respeito ao setor financeiro da SEMED.

Ainda sobre a gestão democrática, ouvimos muito falar nela, sobremaneira durante o trabalho de campo quando ouvíamos frequentemente elogios ao fato de ter havido eleições para diretor e vice-diretor das escolas. Quando analisamos os documentos oficiais sobre o quadro de dirigentes das escolas, atentos em não se conformar com essa informação, foi possível perceber que a realidade não é bem assim como aparece no discurso, ou como muitos

acreditam que seja. Em julho de 2012, havia 171 (cento e setenta e uma) escolas que possuíam corpo administrativo constituído. Dessas, em 88 (oitenta e oito), os diretores eram indicados pela SEMED. Ao todo, havia somente 67 (sessenta e sete) eleitos. Porém, nesse número não incluímos as Unidade Municipais de Ensino que eram chamadas anteriormente de creches. Nos documentos da SEMED, elas aparecem como escolas, por isso iremos apresentar o valor com a inclusão delas: são 104 (cento e quatro) escolas com dirigentes indicados como cargo de confiança pela SEMED, o que torna os sessenta e sete eleitos um número minoritário (39,1%) dentro da rede municipal de ensino, já que 60,9% não estão à frente das escolas respaldados pelo sufrágio das urnas.

Outro aprofundamento nos dados revelou algo que não costuma emergir quando se realiza essa avaliação no município: o fato de muitos desses diretores terem conseguido os seus cargos por meio de contrato temporário de trabalho (por indicação política), muitos dos quais ingressaram no município diretamente para assumir cargo de direção. Quando contabilizamos os diretores indicados com os que obtiveram os cargos por meio de contrato, esse valor já sobre para 126 (cento e vinte e seis) diretores que possuem algum tipo de pendência com a SEMED (ou é temporário ou foi indicado) e essas características estão sendo contabilizadas e classificadas como fragilidade para a sua atuação à frente dessas escolas. Quanto aos vice-diretores, o quadro também é semelhante: dos 46 (quarenta e seis) vice-diretores que atuavam em julho de 2012 nas escolas da SEMED, 39 (trinta e nove) deles apresentam essa característica que os classifica na categoria de fragilidade. Já entre os coordenadores pedagógicos (mini-superintendentes ou superintendentes, dependendo de onde estiverem lotados – conforme capítulo III), encontramos 63% de temporários. Essa situação de fragilidade favorece a intensificação do trabalho dos docentes (que também apresenta um número relevante de temporários: 41% de todo o quadro da SEMED), resultado da pressão pela obtenção dos números e reforçam para que haja o cumprimento *ipsis litteris* dos ditames advindos do IAS.

O que percebemos é que a implantação do modelo de gestão gerencial não conseguiu se completar por causa das características da rede municipal de ensino de Santarém que favorece a centralização da gestão em poucas escolas. Percebemos a implantação do modelo gerencial nas escolas da área urbana (70 escolas) e em algumas poucas do campo, que são próximas à cidade. Nas demais (383 – trezentos e oitenta e três) escolas, o modelo que impera não pode ser considerado gerencial, dada a situação que já relatamos de ausência de corpo administrativo. Então, em Santarém, o que encontramos foi um modelo híbrido que mescla elementos do tradicional (como a centralização da gestão) e do gerencial que fica mais restrito

à área urbana.

Quanto a questão do Projeto Político Pedagógico que consideramos um importante documento de democratização do poder dentro da unidade educacional, encontramos três situações distintas: uma em que a proposta pedagógica da escola foi toda realizada tendo como "marco de referência" os ditames gerenciais da "Rede Vencer", com toda a intensificação de procedimentos gerenciais a serem cumpridos na unidade; em outra escola vimos que o documento foi muito bem escrito levando-se em consideração a função social da escola voltada à formação crítica e ao exercício da cidadania, mas que na prática não se realiza no dia a dia da escola, pois esse documento encontramos na escola onde se coloca mais exemplarmente em execução as técnicas de gestão gerencial trazidas pelo IAS por meio da parceria público-privada, em outras palavras há uma divergência colossal entre teoria e prática; na terceira escola percebemos que não há PPP e essa é uma situação que está presente na maioria das escolas de Santarém que se encontram na situação de escolas anexas – reforçando o que indicamos como a existência da centralização da gestão. Desse modo, percebemos uma sobreposição do gerencialismo sobre a concepção de gestão democrática que deveria ser predominante na rede pública municipal de ensino, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, Art. 206).

Em relação à fiscalização por parte dos Conselhos que fazem o Controle Social, também percebemos as dificuldades para que os mesmos realizem um trabalho a contento. A impressão que temos é que eles foram constituídos de maneira a não poderem ser efetivos na fiscalização. As leis de nosso país são elaboradas no congresso, onde os parlamentares possuem pretensões de exercer cargos executivos e, por isso, transparece que o atrelamento e dependência do Conselho ao órgão que deveria fiscalizar fragiliza o mesmo. Esse não é um problema apenas de Santarém, mas de todos os conselhos que forem instituídos dependentes de prefeituras, pois dessa forma os Conselhos e conselheiros ficam sujeitos a cooptações (por não ser um mandato remunerado), disponibilidade de recursos humanos e materiais para fazer o deslocamento até as unidades educacionais que precisam ser fiscalizadas, dependem de infraestrutura para funcionar e essa deve ser provida pela Prefeitura, que pode fornecer ou não um local adequado ao funcionamento desses órgãos, falta de tempo dos conselheiros para realizar uma fiscalização real sobre o funcionamento das unidades e do sistema de ensino etc.

Por exemplo, no caso de Santarém, em que há 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) escolas, os conselheiros do Conselho Municipal de Educação, do Conselho de Alimentação Escolar e do Conselho do FUNDEB, apenas conseguem visitar seis escolas por ano. Assim, para fazerem uma fiscalização a contento que fosse realmente efetiva (e não apenas

protocolar) precisariam de 75 (setenta e cinco) anos para cumprir todo o cronograma de visitação e fiscalização para verificar *in loco* a real situação das escolas do município.

De modo que uma função tão importante como a de Controle Social, deveria ter sido tratada com mais denodo pela legislação, não entregando ao executivo essa função de provimento que submete os Conselhos, mas atrelando-os aos órgãos de fiscalização como o Ministério Público, pois os conselheiros teriam um amparo melhor para desenvolverem os seus trabalhos aliados aos procuradores estaduais e federais. Assim, poderiam fazer um trabalho mais eficiente. Além disso, ao invés de ser uma atividade voluntária, os conselheiros precisariam ter um mandato remunerado para poderem ter tempo de se debruçar nas análises de documentos e ir ao local verificar se o que está disposto no papel condiz com a estrutura real das escolas. Porém, desafortunadamente, não foi assim que os legisladores desenharam a atuação desses importantes órgãos, mas, ao contrário, os desenharam com um pires na mão a depender daquele cujas ações deveriam fiscalizar: no caso aqui analisado, o executivo municipal.

Outra questão norteadora diz respeito a querermos saber de que forma ocorre a contrapartida pecuniária aos serviços de assessoramento "eficiente" do IAS, se houve direcionamento de recursos públicos para essa entidade adventícia. O que apuramos é que houve, mas não diretamente ao IAS, porém para uma empresa indicada por ele, além da indicação para a compra de materiais didáticos de uma editora também indicada pelo IAS. O que conseguimos observar nos documentos, é que a empresa privada e os agentes do poder público tem utilizado o estratagema de colocar a empresa terceira para receber dinheiro público na estratégia de "dispensa de licitação", pois o valor do serviço estava estabelecido como sendo R$ 117.205,20 (cento e dezessete mil duzentos e cinco reais e vinte centavos), mas empresa concedeu um super "desconto" de R$109.205,20 (cento e nove mil duzentos e cinco reais e vinte centavos). Assim, depois do desconto, coincidentemente, o valor do serviço ficou em R$ 8.000,00 (oito mil reais), valor este que permitiu a sua contratação sem licitação. Entretanto, essa estratégia deixou um rastro que seguimos: nos itens constantes no contrato de prestação de serviços, analisado no capítulo II, há a indicação de duas formas de "aditamento" desse valor nas "cláusulas – das condições de reajuste": i) quando a empresa mostra um balancete em que justifica o reajuste que é acatado pelo poder público; e, ii) "pelo Suporte *on site*", por meio do pagamento de diárias e passagens a "técnicos" que venham à Santarém resolver problemas relacionados à utilização do *software* de monitoramento (SIASI) usado na parceria. Porém, essas informações foram omitidas pela SEMED, o que mostrou um caráter pouco democrático dos gestores desse órgão público.

Outro ponto que volvemos a nossa atenção tem relação com a definição da política educacional do município. Ao analisar o documento que celebra a parceria, o mesmo não deixa dúvida: tanto a política educacional quanto a sua avaliação é realizada sob o controle do IAS. Pelos termos do contrato assinado pelos parceiros, cabe ao município executar as ações e prestar contas ao IAS, o que é um absurdo, pois quem deveria regular as ações dessa entidade era o próprio poder público, mas pelos termos do IPP Nº 1239/2005, há uma inversão nessas funções, haja vista que, utilizando uma metáfora, pelas cláusulas desse instrumento jurídico, o município fica de joelhos para a entidade adventícia, demonstrando cabalmente a tendência em que o poder público se diminui, abrindo mão de suas prerrogativas em favor de um órgão externo ligado ao setor privado.

Outra questão norteadora de nossa pesquisa diz respeito ao sentido empregado de "qualidade total na educação" que percebemos pela utilização constante dos termos "eficiência", "alcance de metas", "alcance de indicadores de sucesso" e que estiveram muito presentes nos discursos do corpo dirigente da SEMED e dirigentes de escolas com quem tivemos contato. De modo que uma de nossas questões era saber o que significava ser "competente" dentro da lógica da parceria que é expressa por esse discurso. Para a consecução desse entendimento, lavamos em consideração a sistemática de acompanhamento do "Programa Gestão Nota 10" cuja função é de aferir essa suposta "competência" pretendida, levando em consideração também as alterações no cotidiano escolar que foram ocasionadas pela implantação desse programa de gestão.

Nossa investigação mostrou que há o estabelecimento de algumas estratégias no campo das ideias, que vêm junto com a implantação dos modelos de gestão nas escolas do município. Não se trata apenas de uma mudança no dia a dia da escola, com a utilização de técnicas de gestão de empresas privadas. No campo das ideias, também há todo um trabalho de convencimento e formação que ocorre pela massificação de ideias que favorecem um modo de pensar acrítico, que gravita enfatizando como principal a preocupação com os indicadores. Há todo um treinamento que ocorre direcionado ao corpo dirigente da SEMED e das escolas. Essa formação, em nível de ideário, torna-se perceptível quando lidamos com esses trabalhadores que exercem cargo de gestão, pois já são mais de quinze anos de treinamentos, os quais parecem já ter "petrificado" algumas dessas concepções nas mentes desses gestores, que acabam por repassar essa forma de pensar aos professores. Aos professores fica subentendido que são os responsáveis pela conquista dos indicadores expressos nos percentuais projetados: têm de alcançar as metas. "Não pode regredir", pois a cobrança é sempre para "que continuem avançando".

Cria-se uma concepção em que o professor passa a ser diretamente responsabilizado pelos resultados. Essa pressão vem no seguinte sentido: as tecnologias ensinadas pelo IAS são à prova de falhas (pelo menos nos documentos oficiais desse instituto fica claro que é essa a concepção que vendem); à frente dos cargos de comando, devem ficar gestores "competentes" que, auxiliados pela formação continuada do IAS, irão garantir o alcance das metas, inclusive há todo um cronograma por meio do qual são orientados a cumprir tarefas (diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e uma vez por ano) para a obtenção dos indicadores de sucesso; os pedagogos tem a função de (também orientados pelas ações expressas na "agenda do coordenador pedagógico") monitorar ajudando o corpo administrativo a acompanhar, por meio de uma sistemática, os resultados alcançados pelos alunos, expressos nas planilhas, nas notas, na frequência, etc. Desse modo, há um encaixe dessas ações na lógica do pensamento gerencial como à prova de falhas, já que se forem seguidas pelos agentes envolvidos, haverá sucesso no alcance das metas expressas nos índices obtidos pelos alunos.

Nessa engrenagem, temos mais um elemento: o professor, que fica ali espremido entre as notas obtidas para o alcance das metas e os dirigentes que aplicam as técnicas de gestão. Ora, o que está subentendido aqui, que depreendemos dos dados de nossa pesquisa, é que se houver algum insucesso é por culpa do trabalho docente. Nesse caso, já há uma tendência divulgada pelo discurso oficial que explicaria tal ocorrência: "o professor é despreparado", ou "o professor está estressado", "possui conhecimento insuficiente", "tem problemas depressivos", etc.

Esses diagnósticos que observamos durante a pesquisa de campo, colocam sempre o docente numa posição aviltante, impingindo-lhe, no mínimo, a pecha de incompetente. Além disso, um professor que não consegue alcançar a meta com seus alunos, pode ser arrolado em procedimentos administrativos, pois se um funcionário não se enquadrar para o serviço público, ele pode ser colocado à disposição da Secretaria de Educação e algo assim é extremamente ruim para a vida funcional de qualquer servidor e ninguém quer passar por uma situação dessas. Esse conjunto de coisas acaba pressionando mais os docentes que, mesmo não se apercebendo dessa alteração em nível de ideológico, passam a trabalhar no sentido de alcançarem as metas, criando uma situação que apontamos como favorável ao aparecimento de um tipo de "aprovação automática", que, embora rechaçada formalmente, acaba ajudando no alcance das metas, sobretudo as que se referem à aprovação dos alunos. Assim, o sentido de ser "competente" parece se completar quando há a apresentação das notas, que geram as tendências expressas em percentuais que estejam de acordo com que é estipulado como meta.

Outro ponto negativo, como consequência de uma atuação acrítica sobre essas ideias, é que, caso haja alguma escola que, no geral, não alcance a meta, há a expansão do "entendimento" de que isso ocorreu porque a "escola não teve competência". Isso cria uma imagem deslustrada da qual as unidades educacionais procuram fugir. Em verdade, mais especificamente o corpo dirigente dessas unidades educacionais procura se livrar dessa alcunha. Então, há aqui mais um motivo para a intensificação e reforço na ênfase para que haja a produção dos resultados "certos".

Há outro problema que também se desenvolve a partir disso. Ele é ainda maior e mais nefando do que os que o precedem na discussão. Trata-se, a médio e longo prazo, do sucateamento das escolas públicas que pode ocorrer com a contribuição dos que agem em consonância com esses ditames. Isso porque, com a apresentação dos "resultados de sucesso" pode se estar criando uma imagem que não é, necessariamente, condizente com a realidade educacional do município.

Ora, sabemos que quanto maior for o índice de aprovação, maior também será a possibilidade de se obter um IDEB melhor, já que, como vimos, ele compõe cerca de 36% dessa nota. Não estamos aqui apregoando que tenha de haver reprovação, mas apontando para uma reflexão sobre o possível desenlace que pode ocorrer com a continuação desses eventos que consideramos afetuosos. Mas não é só a aprovação que ajuda a fabricar esse índice aferido pelo governo. Há também o treinamento realizado meses antes da Prova Brasil, com a ajuda da "apostila" enviada pelo governo federal para adestrar os estudantes nos assuntos que constarão na prova, ocasião em que as próprias aulas são adequadas para se efetivar tal amestramento nesses conteúdos.

Se há o entendimento, pelas autoridades federais, de que, quanto maior índice a escola apresentar, menos recursos financeiros ela receberá, em se mantendo a produção alteada das metas, a tendência é que as escolas públicas passem a receber cada vez menos recursos públicos, ocasionando, progressivamente, um sucateamento do setor público educacional. Isso parece fazer parte de uma orquestração maior, pois se o diagnóstico oficial é que o problema da educação pública é de gestão e se melhorando a mesma (com toda a sorte de modelamentos de ideias, de alteração de cotidiano, com a pressão velada pela maquiagem dos dados, etc.) se consegue melhorar a educação, será uma conclusão lógica a compreensão de que o repasse cada vez menor de recursos não trará quaisquer prejuízos, pois o problema diagnosticado oficialmente não é de recursos financeiros. Já quando a escola se sai mal na aferição e apresenta índices baixos, é quando ela recebe um aporte maior e mais significativo

de recursos financeiros, para comprar equipamentos voltados à melhoria do seu desempenho no certame seguinte.

Com isso, parece haver uma ideia de fundo que atua de modo a ir compelindo, paulatinamente, para que haja uma tendência nas escolas (por meio das Secretarias de Educação e Prefeituras) que, com poucos recursos, possa impulsionar a busca pela celebração de parcerias para a realização de suas atividades. O grande problema é que, até agora, as pesquisas da área de políticas públicas educacionais têm mostrado que essas parcerias têm sido desfavoráveis para o poder público.

Outra questão que norteou a pesquisa foi sobre como a comunidade recebeu as alterações propostas pelos programas do IAS. Sobre isso, pelos relatos dos trabalhadores da educação, percebemos que, no início da sistematização trazida pela parceria, houve reclamações e posicionamentos contrários, mas, com o tempo, os que se posicionavam contrário, "foram entendendo" que "estavam errados" quando criticavam, como expresso na fala de uma ex-diretora.

A nosso ver, essa adequação dos trabalhadores a essas mudanças ocorreram por duas razões: uma delas depreendemos do relato de uma ex-diretora, quando disse que, sendo uma "política vinda da SEMED, cumpre-se, pois é ela que determina o que será feito na educação", o que significa dizer que, se o órgão empregador está enviando a ordem, os que estão submetidos a ele passam a adotar como tarefa, posto que se trata de uma hierarquia que está em funcionamento há anos e cuja repetição tende a causar uma atmosfera comum, por causa da prática diária dessas ações, não causando mais estranhamentos; a outra razão, é que isso é resultado de uma década e meia de formação voltada a condicionar o modo de pensar nesses parâmetros, no que o IAS tem conseguido êxito.

A última questão norteadora diz respeito ao questionamento sobre em que essa parceria, com sua sistemática de acompanhamento, tem contribuído para o fortalecimento da função social da educação, contribuindo para a formação do cidadão. O que depreendemos sobre essa questão, é que em Santarém há um flagrante atrito entre a função social, que a escola deveria desempenhar, visando à formação para a cidadania, com os princípios regidos pela "gestão gerencial" que, mesmo não se concretizando totalmente, consegue atingir o cotidiano escolar, alterando-o, passando a introduzir conceitos e ditames próprios do mundo concorrencial do mercado, numa corrida desenfreada pelo alcance de resultados, transformando a educação numa atividade meramente burocrática a fim de atingir as metas.

Percebemos que, do jeito que está estabelecida, essa sistemática é voltada eminentemente para a manutenção do sistema do capital. Ora, é de conhecimento geral que,

numa sociedade cheia de desigualdades, não é interessante que haja um grande número de pessoas com capacidade crítica aguçada e que sejam capazes de realizar lutas em prol de direitos essenciais, como saúde e educação (realmente de qualidade) dignas, lutas por moradias, etc. Esse é um dos motivos pelos quais se coloca em prática nas escolas ideias que engendrem a submissão à ideologia capitalista, como as que têm legitimado o mercado, por meio do incentivo acrítico à concorrência.

Por causa disso, acreditamos que é necessário um combate a essas ideias e a esse modelo. Uma das maneiras é mostrar como um pensamento realizado com um método científico pode ajudar a desvendar os meandros e as fragilidades do discurso oficial, que intenta padronizar a aparência das coisas. Dizemos "fragilidade" no discurso porque ele não se sustenta quando o contrapomos utilizando uma análise como a que empreendemos aqui com o auxílio do método dialético. Por isso, sua tendência é ruir, à medida que as pessoas possam ter o discernimento sobre os malefícios sociais que ele é capaz de causar, quando ajuda na manutenção do sistema injusto do capital.

O que estamos dizendo é que se as pessoas que atuam no setor educacional do município tivessem oportunidade e condições de se apropriar de todo um conhecimento que foi produzido pela área de Políticas Públicas Educacionais, tendo, com isso, a oportunidade de refletir sobre outros parâmetros, que não apenas o gerencial, talvez tivessem melhores condições de confrontar a realidade que está imposta e com a qual têm de lidar cotidianamente por causa de seu trabalho. Assim, poderiam corroborar com o advento e o fortalecimento de uma visão mais crítica sobre a parceria público-privada que esteve no foco de análise durante nossa pesquisa.

Acreditamos que as pessoas são capazes de pensar de modo a romper com esse estabelecimento de coisas. Todavia, é preciso que tenham sobremaneira oportunidades de formação nesses conteúdos científicos, para que possam desenvolver elementos capazes de subsidiar uma postura contrária à naturalização que ocorre ao lidar cotidianamente com as ideias favoráveis à manutenção do *status quo* do sistema.

A escola poderia estar sendo um local que propiciasse esse tipo de discussão, de análise, de compreensão da realidade, mas, por enquanto, a partir dos resultados da nossa pesquisa, parece que ela não está sendo utilizada para esse propósito. Pelo contrário, está ajudando a formar uma imagem coletiva para a aceitação dessa lógica mercantil, onde já apontamos, por exemplo, sua tendência a tratar o conceito de "qualidade" como algo meramente formal, que deve ser apreciado e divulgado pelos meios de mídia, quando da propaganda do governo. Contrariando isso, já expressamos a nossa concepção de "qualidade"

que tem de ser acompanhada por uma melhoria real na qualidade de vida das pessoas, não apenas em relação à educação, mas nas suas condições de moradia, de saúde, de emprego, de alimentação, etc., acabando com as condições precárias e desumanas em que a maioria das pessoas vive em nosso país. Isso sim, consideraríamos como qualidade.

O que defendemos aqui é exatamente o oposto do que observamos em nossa pesquisa. Defendemos que se leve em consideração o processo como um todo em favor do aluno. Não adotamos a concepção do produto como central, ou seja, não nos coadunamos tão somente com a produção da nota ou do "indicador favorável", pois não temos compromisso com a lógica do número para o número, já que consideramos isso uma característica que não contribui para a efetivação do papel da escola na formação das pessoas.

Repelimos o privado no público. Evidenciamos que essa relação é danosa e, por isso, o privado deveria ser retirado do setor público, para que assim pudesse se desenvolver outra lógica na escola pública: a de formar pessoas que tenham consciência crítica, que exerçam seus direitos de cidadão e não que sejam amestrados para o mercado. Por isso, encerramos essa discussão, nos coadunando com os estudos do campo da área de políticas públicas educacionais que tem apontado que, para a consecução de um futuro melhor, é necessário que haja uma transformação nos parâmetros em que está assentada essa sociedade. Primeiro, precisaria haver qualidade de vida para todos e este é um ponto fundamental. Dentro desta lógica justa, a escola poderia desenvolver-se, já livre das ideias de mercado, numa concepção de educação pública, voltada ao método científico, na construção de possibilidades de transformação e melhoria da realidade, abraçando uma vocação cujos fundamentos se fortaleceriam cada vez mais amparados por uma crescente massa crítica que seria formada nessa outra concepção cuja ênfase seria o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **O Público e o Privado na Educação**. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório CNPq nº 401434/2008-7**. Campinas: UNICAMP, 2011.

ALMEIDA, M. Gestão: metas ou processos. **Revista Escola Pública.** Edição 10 - 9/2009. Texto capturado em 04-01-2012. Disponível em:

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução.** Petrópolis : RJ, 2008.

ALVES, A. A. M.. Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do rio grande do sul no início do século XXI. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, julho-agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102> Acesso em 18/02/2013.

ANDERSON, Perry. **Espectro: da direita à esquerda no mundo das ideias.** Tradução Fabrizio C. Rigout e Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

ANDRIOLI, A. I. O movimento operário diante do governo Lula. **Revista Espaço Acadêmico** – Ano III- Nº 24 – Maio de 2003 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em:http://www.espacoacademico.com.br/024/24and.htm

APPLE, M. W. Entre o Neoliberalismo e Neoconservadorismo: Educação e conservadorismo em contexto global. In BURBLES, N; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2004.

ARAÚJO, L. **Os Fios Condutores do PDE são antigos.** Jornal de Políticas Educacionais. N° 2, setembro de 2007.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Adoção do Modelo Gerencial de gestão no Âmbito da Educação Municipal e Desafios a Construção de uma sociedade Multicultural.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro, 2005. Disponível em:http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/ADO%C3%87%C3%83O%20DO%20MODELO%20GERENCIAL%20DE%20GEST%C3%83O%20NO%20%C3%82MBITO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20MUNICIPAL%20E%20DESAFIOS%20A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DE%20UMA%20SOCIEDADE%20MULTICULTURAL.pdf

AVANCINI, M. Afogados em números. **Revista Educação** - Edição 136. Outubro, 2008. Disponível em:http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12488

AZZI, D; BOCK, R.; SILVA, C. C. (Org.). **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina.** Capturado em 15/12/2011. Disponível em:http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. IN Ball, S. J; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João**.** O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

BOBBIO, N. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. 2ª ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política** -15ª Edição. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução**: **elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado /Secretaria da Reforma do Estado. **Organizações sociais**. / Secretaria da Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. 74 p. Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 2.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Economia Brasileira: uma introdução crítica. 3ª ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **Economia brasileira: uma introdução crítica**; 3ª edição revista e atualizada em 1997 — São Paulo: Ed. 34, 1998.

BURBULES, C. N. e TORRES, C. A. (orgs). **Globalização e Educação**. Perspectivas Críticas. Porto Alegre: ArTmed, 2004.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión demócrata y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. (Org.). **Politicas Educativas y trabalho docente: Nuevas regulaciones, Nuevos sujeitos?** 1ed. Bueno Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

CASTRO, D. C. M. **Contratos temporários de trabalho irregulares na administração pública e os direitos dos trabalhadores**. Ordem dos Advogados do Brasil - Santa Catarina, s/d. Disponível em:http://www.oab-sc.org.br/institucional/artigos/23561.htm

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas implicações para a Educação: uma defesa. In LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (Orgs). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos do PT (1979-19980.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL: texto consolidado até a Emenda Constitucional 56 de 20/12/2007. São Paulo: Editora Escala, 2008.

COLLINS, D. Compreender Marx. Tradução Jaime Claser – Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

CUENCA, C. (orgs). **Mudança Social e Reforma Legal: estudos para uma nova legislação do Terceiro Setor.** Série Marco Legal. Rio de Janeiro, Centro Ruth Cardoso, 1999.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p.168-200, set. 2002.

DOURADO, L.F. e BUENO, M.S.S. O público e o privado em educação. In: WITTMANN, L.C. e GRACINDO, R.V. (coords). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil:** 1991 a 1997. Brasília, n. 6, 1999, p. 77-91.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. F. A Reforma do Estado e a Política de Formação de Professores nos anos 1990. In. DOURADO, L. F; PARO (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FALLEIROS, I; OLIVEIRA, M. T. C de. PRONKO, M. A. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

FERRETTI, C. J. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** Educação & Sociedade. Campinas, Vol. 23, N. 81, P. 299-306, Dez. 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Questão da Educação Brasileira. In OLIVEIRA**,** Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Educação.** Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GATTI, C. Educação: ensino fundamental. **Veja Online.** Ed. 04/10/2012. Disponível em: (<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/professor-brasileiro-e-um-dos-mais-mal-pagos-do-mundo>) Acesso em 29/01/2013.

GEMAQUE, R. M. O.; PEREIRA, A. C. Gestão e financiamento da educação em municípios paraenses que municipalizaram o ensino – um estudo comparativo. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração. **Cadernos Anpae Nº 4 – 2007 – ISSN – 1677 – 3802**. Porto Alegre, 11 a 14 de novembro de 2007. Disponível em:http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/389.pdf

GEMAQUE, R. M. O. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb / Funding policy and right to basic education: Fundef and Fundeb. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Disponível em http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/6355/5164 em 25/11/2012.

GENTILLI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIDDENS, A. Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical. São Paulo: Edunesp, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. ***A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho***. 3. ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2002.

_____. **'Globalization and Mobilization in the Neoliberal Era in Latin America'.** Disponível em:http://www.iisg.nl/labouragain/documents/gohn.pdf Acesso 11/04/2009.

GOUVEIA, A. B. **Partidos políticos e trajetórias da política educacional Municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)**. Tese de Doutorado (2008). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. **Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade no âmbito do acesso, gestão e financiamento**. Revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação Cesgranrio vol. 17. nº 64, p. 449-476 jul/set/2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, J. L. Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira. **Política Educacional**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em:http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/35/3/D03_FUNDEFaoFUNDEB.pdf

GURGEL, Claudio. A Gerência do Pensamento: a ideologia neoliberal na formação do gestor. **Trabalho Necessário.** ISSN 1808-799X. Ano 03. Nº 03. 2005. Disponível em:http://www.uff.br/trabalhonecessario/Gurgel%20TN3.htm

HOBSBAWN, Eric. **A crise do capitalismo e a importância atual de Marx**, 2008. Disponível em:http://luishipolito.wordpress.com/2008/09/29/a-crise-do-capitalismo-e-a-importancia-atual-de-marx

HUNT, E. K; SHERMAN, H. J. **História do Pensamento Econômico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. In: Em aberto. vol.17, n.71. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 145-148. Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1082/984> Acesso em 17/02/2013.

LÉLIS, U. A. de. **Políticas e práticas do "Terceiro Setor" na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

LÉLIS, U. A. de; SILVA, M. V. Montes Claros – MG. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório CNPq nº 401434/2008-7**. Campinas: UNICAMP, 2011.

LIMA, Laís Leni Oliveira Aparência e essência: da alienação ao fetiche. **Intinerarius Reflectionis.** Revista Eletrônica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí **–** ISSN 1807-9342. Vol. II – 5, julho/dez, 2008.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade.** Vol. 30 Nº 106, ISSN 0101-7330. Campinas, jan-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 11/02/2013.

MARIANO, C. A. M.; LUCENA, C. A. Trabalho, educação e políticas públicas: um estudo sobre o programa de capacitação de professores (PROCAP) em Minas Gerais na década de 1990. **Simpósio Estado e Políticas**. Disponível em:http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC25.pdf

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião Anual da Anpae**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf> Acesso em 09/09/2009.

MARTINS, A. S; MELO, M. P. de; NEVES, L. M. W; OLIVEIRA, D. M de; MOLLO, M. de L. R. A concepção marxista de estado: considerações sobre antigos debates com novas perspectivas. Disponível em:http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/A%20Concep%E7%E40%20marxista%20de%20estado....pdf. Acesso em 01/01/2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. – 24ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A miséria da filosofia: resposta à filosofia da matéria de Proudhon**. Tradução Roberto Banhara. São Paulo: Editora Escala, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENDES, M.; DINIZ, V. W. B. Cartas de Princípios de partidos políticos enquanto instrumentos sociais ou produtos de marketing: o caso do partido Democratas. **VIII Congresso Brasileiro de Marketing Político**. GT 6 – TEMAS LIVRES. 2009. Disponível em:http://www.viniciuswerneck.com/arquivos/politicom2009_mendes_diniz.pdf Acesso em 20/01/2013.

MÈSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Educação para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISKALO, Inês Kisil, **Sistemática de acompanhamento: Gestão Nota 10**. São Paulo: Global, 2008.

MODESTO, Paulo. **Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. RDA 214: 55-68, out.dez, 1998. Postado em: http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Autores/Modesto,Paulo/terceirosetorreforma.PDF
Também em: http://jus2.uol.com.br/Doutrina/texto.asp?id=474&p=1

MONFARDINI, Rodrigo Delpupo. Mistificação e método em Marx. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. Sessão de Comunicações. GT 1 – A obra teórica de Marx. Universidade de Campinas – Unicamp, 2012. Disponível em:http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7148_Monfardini_Rodrigo.pdf

NEVES, L. M. W. (ORG.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

NETO, G. A. V. Contratação de servidores para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. **Revista Jurídica Virtual,** volume 04, Nº 39, ISSN 1518-8876. Presidência da

OEA. **Los proyectos hemisféricos en educación: matriz de aportaciones de organismos internacionales**. México, 2003. Disponível em:<http://www.lpp-buenosaires.net/internacional/documentos/cumbres/DOCUMENTOS%20OFICIALES/Proyectos%20educativos%20en%20las%20Cumbres/Proyectos%20hemisf%E9ricos%20de%20educaci%F3n/Proyectos%20Hemisf%E9ricos%20en%20Educaci%F3n%20-%20Matriz%20de%20aportaciones.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**. Gestão do Trabalho e da Pobreza. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

_____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. Educação e Planejamento: a escola como núcleo de gestão. In OLIVEIRA, D. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA, J. B. A. **A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escola e vencer a cultura da repetência** – 15 ed. – São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Sena, 2004.

PAIM, Antonio. **A questão democrática**, São Paulo, 2010. Disponível em:http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/a_questao_democratica.pdf acesso em 24/12/2012

PARO, Vitor Henrique. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, Porto Alegre, RS, 06 a 11/7/1998. In: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998.Disponível em:http://www.escoladegestores.inep.gov.br/downloads/artigos/gestao_da_educacao/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001

_____. Democratização da Gestão Escolar. In: FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Santa Cruz do Sul. **Anais: humanizando teoria e prática**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PEREIRA, L. S. O amor humano na busca do amor divino na filosofia Socrático-Platônica. **VEREDAS FAVIP**, Caruaru, Vol. 2, n. 01, pp. 30–37, jan./jun. 2005.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenada pelo Instituto Ayrton Senna.** Projeto Interinstitucional concluído em 2005 e publicado pelo INEP em 2007.

_____. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**. Vol. 4, Nº 7. Universidade Tuiutí do Paraná. Curitiba: Jan-jun, 2009. Disponível em:<http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/9_as_parcerias_publico_cp7.pdf> Acesso em 17/06/2012.

_____. **As Redefinições da Relação Público/Privado e Implicações para a Democratização da Educação. Inter-Ação**, ISSN eletrônico: 1981-8416, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010. Disponível em:http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13148/8543

RAMOS, M. N.. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SADER, E. (Org.). **Gramsci – poder, política e partido**. Tradução Eliana Aguiar. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SALLES, M (Org.). **O Livro do PFL: educação e emprego**. Partido da Frente Liberal. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1996.

SANTOS, M. A. C. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

SANTOS, T. F. A. M. dos. **O Projeto Pedagógico e a construção democrática da escola de qualidade.** Revista Científica da Universidade Federal do Pará – UFPA. Vol. 3, março, 2002.

_____. ***Conversas impenitentes sobre a gestão na educação***. Belém: Editora da UFPA, 2008a.

_____. Conversas sobre gestão democrática da educação In: **A educação básica no Pará** ed. Belém: Governo do Pará, 2008b, v.1, p. 1-131.

_____. Gestão da escola básica pública e parcerias público-privadas. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, Espanha, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TerezinhaFatimaMonteiroDosSantos_res_int_GT7.pdf > Aceso em 18/02/2012b.

_____. Gestão Educacional Democrática e Controle Social. In: Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. O Gestão Nota 10. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório CNPq nº 401434/2008-7**. Campinas: UNICAMP, 2011.

_____. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo para o capital. **Revista Educação e Políticas em Debate** - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012a.

_____. Gestão Educacional e Qualidade do Ensino: reflexões e práticas atuais. In: SANTOS, T. F. A. M; LIMA, F. W. (Orgs). **Versus e Reversus da Gestão das Políticas Educacionais.** ISBN: 978-85-63312-25-9. Belém: Ponto Press, 2012b.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. 5ª Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 2005.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em < http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769 >

SHIROMA, E. et all. **Uma Metodologia para Análise Conceitual de Documentos sobre Política Educacional.** Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências em Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação. Digitalizado, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión demócrata y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. (Org.). **Politicas Educativas y trabalho docente: Nuevas regulaciones, Nuevos sujeitos?** 1ed. Bueno Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7628-335-5

SILVA, C. C. (Org.). **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. Ação Educativa e ActionAid s/d. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf

SINGER, A. A segunda alma do partido dos trabalhadores. **Novos estudos - CEBRAP** [online]. 2010, n.88, pp. 89-111. ISSN 0101-3300. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a06.pdf

SINGER, P. **Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo (1989-1992)**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SOUSA, W. L. A Sistemática Do Programa Gestão Nota 10: um estudo sobre a parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém – PA. In: **VIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo: ética e regulação no currículo e nas políticas educacionais**, Belém, 2009.

TONET, I. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.
VIEIRA, Sofia L. Políticas internacionais e educação - cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia In: Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. *En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUADRO DE ATIVIDADES DE CAMPO

Quadro: Atividades de campo relevantes executadas na pesquisa

Data	Atividades de campo relevantes executadas durante a pesquisa
14 julho de 2009	Reconhecimento do campo: ida à SEMED; Marcação de Entrevista com a Coordenadora da Rede Vencer no município; as coordenadoras dos sub-Programas da Rede estavam de férias;
15 julho de 2009	Conversas com professoras da Rede: primeiras impressões sobre o IAS – visão oficial.
23 julho de 2009	Entrevista com coordenadoras que atuam na "Rede Vencer": - Coordenadora A; - Coordenadora B.
03 de novembro de 2009	03: Câmara de Vereadores: em busca da Lei do Pano de Cargos e Remuneração dos servidores municipais;
05 de novembro de 2009 (Manhã)	05: Entrevista com a Secretária de Educação de Santarém – PA, com a presença da Coordenadora do "Gestão Nota 10".
05 de novembro de 2009 (Tarde)	05: Entrevista com uma coordenadora da "Rede Vencer": - Coordenadora C.
15 de abril de 2010	Manhã: Entrevista com uma diretora de escola: - Diretora A; Tarde: Entrevista com outra diretora de escola: - Diretora B.
16 de abril de 2010	Visita à Escola Aeroporto Diamantina Tarde: Entrevista com diretora de escola: - Diretora C.
19 de abril de 2010	Saída para a obtenção de documentos nas escolas: Projeto Pedagógico e dados da sistemática.
20 de abril de 2010	Entrevista com Diretora C
11 de janeiro de 2011	Entrevista com a Professora A que atua na rede municipal de ensino de Santarém (ensino fundamental)
17 de janeiro de 2011	Entrevista com a - Professora B que atua na rede municipal de ensino de Santarém (educação infantil)
25 de fevereiro de 2011	Acompanhar a Assembleia dos Professores que foi chamada para decidir sobre a manutenção ou o fim da greve (opção da categoria nesta data foi pela manutenção da paralisação)
26 de março de 2011	Entrevista com o Presidente do Sindicato dos Profissionais da Educação de Santarém – Sinprosan (Sábado à Tarde – Sede do Sindicato)
29 de março 2011	Escola Láurea Augusta – Coletar dados
06 de abril 2011	Escola do Planalto (interior do Planalto) – Coletar dados, etc. Entrevista com o Diretor da Escola. Diretor D
20 de abril 2011	Secretaria Municipal de Educação – SEMED informações
01 de junho 2011	Escola do Planalto Santareno – Acompanhar Atividades de Gestão (56 km distante do perímetro urbano)
23 de junho 2011	Entrevista: professor da área urbana (Ensino Fundamental) Professor C
12 de julho 2011	Sistematizar dados coletados e analisar documentos oriundos das idas ao campo durante o 1º semestre de 2011
21 de julho 2011	
23 de outubro 2011	Entrevista: professora da rede municipal área urbana (Ensino Fundamental) - Professora D
17 de novembro 2011	Visita à Escola Láurea Augusta
29 de dezembro 2011	- Manhã: retorno à Escola Láurea para obtenção dos dados de referentes às tendências de aprovação e reprovação dos alunos.

	Tarde: Entrevista com Diretora E
09 de maio de 2012	Recebido pela Diretora de Ensino da SEMED, depois de autorizada formalmente a pesquisa pela Secretária de Educação. Ocasião em que indicou alguns encaminhamento e setores para a obtenção dos documentos necessários sobre os pontos de interesse de nossa pesquisa sobre a parceria com o IAS.
29 de maio de 2012	Recebido pelo Assessor da SEMED para falar sobre o processo eleitoral para diretor e vice-diretor das escolas do município de Santarém.
31 de maio de 2012	Reunião com Presidente e Vice-Presidente do Sinprosan – nova diretoria.
19 de junho de 2012	Manhã: Reunião com coordenador do Núcleo de Administração e Finanças da SEMED. Tarde: visita à comunidade agrícola (distante cerca de 30 km da área urbana de Santarém) para verificar in loco a precariedade da unidade educacional Escola Anexa Planalto.
21 de junho de 2012	- Manhã: Setor de Prestação de Contas da SEMED: em busca dos dados sobre repasses financeiros para a Editora Global e AUGE – não forneceram cópias, mas houve a leitura dos valores sem que deixasse ver e sobre a AUGE sem sucesso na obtenção de informações. - Tarde: entrevista com professora temporária que atua no campo: Professora E
22 de agosto de 2012	Retorno à comunidade Agrícola Planalto para coletar dados.
26 de junho de 2012	Reunião com Inspetora – Setor de Inspeção Escolar da SEMED. Entrevista.
22 de outubro de 2012	Manhã - Sede do Sinprosan para ler Atas de reunião da diretoria e de assembleias do sindicato que cobrissem os períodos de 1996 a 2012 – o presidente do Sindicato permitiu que tirasse cópias para facilitar. Tarde – Entrevista com Membro do Conselho do Fundeb.
31 de outubro de 2012	- Ida à sede do Partido dos Trabalhadores: para falar com seu presidente e tentar agendar reunião – formalização por meio de ofício. - Ida à sede do Partido Democratas: para falar com seu presidente e tentar agendar reunião – formalização por meio de ofício.
22 de novembro de 2012	Coordenação de Educação Étnoracial para falar com a Coordenadora do Conselho Municipal de Educação – estava de licença.
20 de novembro de 2011	Sinprosan – Entrevista com o presidente do Sindicato sobre informações constantes em ATA.
12 de dezembro de 2012	Entrevista com presidente do Partido dos Trabalhadores
08 de janeiro de 2013	Entrevista com o Assessor Jurídico do Sinprosan sobre os tratamento dispensado aos trabalhadores da educação.
17 de janeiro de 2013	Entrevista com Vice-Presidente do Sinprosan sobre Controle Social.
18 de janeiro de 2013	Entrevista com ex-membro do Conselho Municipal de Educação, ex-diretor e membro do Conselho do FUNDEB.
21 de janeiro de 2013	- Reunião com a Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação. - Casa dos Conselhos em busca de documentos sobre os Conselhos cuja função é fazer o Controle Social no setor educacional.

Fonte: Trabalho de campo realizado no decorrer da pesquisa.

APÊNDICE II - QUESTÕES NORTEADORAS PARA A OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

Durante a entrevista ocorreram momentos, a partir das respostas dadas pelos entrevistados, que foi possível explorar outras questões correlatas enriquecendo a obtenção de informações. Contudo, algumas perguntas foram elaboradas no sentido de nortear a inquirição sobre nosso objeto de estudo.

Entrevista semiestruturada: questões norteadoras para obtenção de informações sobre o sistema

1 – Quais as vantagens que a parceria com o Instituto Ayrton Senna traz para a gestão do sistema de ensino?

2 – Como e onde ocorre a capacitação ofertada pelo Instituto Ayrton Senna?

3 – Quem participa dos momentos de formação e qual é a metodologia empregada nesses eventos? A capacitação é feita por pessoal do quadro do IAS ou da SEMED?

4 – Dentro da sistemática do programa de gestão implantado pelas orientações do IAS, como se dá a relação entre a SEMED e as unidades educacionais para a aferição e acompanhamento?

5 – Qual é a periodicidade dos encontros de formação?

6 – Como está organizada a rede municipal de ensino?

7 – Como fica a situação das Escolas Anexas na Nucleação organizada pela secretaria de educação do município? Como ocorre a gestão nessas unidades anexas?

8 - Quais os procedimentos que são adotados administrativamente, de acordo com Programa o Gestão Nota 10, para se conseguir a meta de 200 dias letivos?

9 – Você acredita que haja uma relação entre a nota do IDEB e a qualidade do ensino?

10 – Qual é a relação do Programa Gestão Nota 10, do IAS, com os resultados obtidos pelas escolas de Santarém nos testes padronizados pelo governo federal?

11 – Houve avanços em relação aos indicadores do município no âmbito da parceria com o IAS?

12 – Quais são os critérios para o provimento nos cargos de diretores das escolas?

13 – Quem define a política educacional do município?

14 – Quanto o município gasta por ano com despesas relacionadas à manutenção do SIASI, diárias e passagens com o quadro de pessoal da empresa contratada no âmbito da parceria?

15 – Na sistemática de acompanhamento do "Programa Gestão Nota 10", a Secretaria de Educação mantém a hierarquia proposta pelo IAS?

Entrevista semiestruturada: questões norteadoras para obtenção de informações sobre as unidades educacionais

1 – Houve alguma resistência no processo de implantação da parceria com a alteração da rotina na escola por causa do "Programa Gestão Nota 10"?

2 – Quais os procedimentos provenientes da sistemática de acompanhamento que a direção da escola considera mais relevantes para ser aplicado na unidade educacional?

3 – Quais os procedimentos que são necessários para elaborar as tendências de aprovação e reprovação?

4 – Como ocorre o controle da frequência tanto de alunos quanto de servidores dentro da sistemática do Programa Gestão Nota 10?

5 – Qual é a função dos pedagogos dentro desse processo?

6 – Quanto ao Projeto Político Pedagógico, como ele é elaborado? Ele é colocado em execução na escola?

7 – Qual é a frequência em que a direção faz reuniões com a SEMED para avaliação?

8 – Quanto ao processo de formação continuada dos gestores, qual é a sua periodicidade e qual é a metodologia utilizada nesses encontros de formação?

9 – Depois de participar da formação, o diretor faz algum treinamento na escola sob a sua administração para fazer estudos baseados no que foi apreendido nos encontros mensais orientados pelas ações do IAS?

10 – Quais mecanismos de gestão democrática e participativa são encontrados na unidade? Eles são importantes para o funcionamento da escola da escola?

11 – Qual a relação existente entre a qualidade da educação e o alcance das metas objetivadas pelas políticas do governo?

12 – Há alguma cobrança da SEMED pelo alcance das metas? Como ocorre?

13 – Qual a frequência de visita da superintendente da REDE na escola?

14 – Qual é a metodologia das visitas da Superintendente na unidade escolar?

15 – Quais os pontos positivos e negativos dessa sistemática oriunda da parceria com o IAS?

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

"A sistemática de acompanhamento do programa gestão nota 10 na parceria entre o instituto Ayrton Senna e a prefeitura de Santarém para a oferta educacional"

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu,_____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ , e inscrito no CPF_____ nascido (a) em _____ / _____ /_____ , abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo "A sistemática de acompanhamento do programa gestão nota 10 na parceria entre o instituto Ayrton Senna e a prefeitura de Santarém para a oferta educacional".

O participante da pesquisa fica ciente:

I – Esta pesquisa está sendo realizada no município de Santarém. Estão sendo entrevistados trabalhadores da educação que atuam no sistema de educação monitorado pela "Rede Vencer". Nesse sentido estamos dialogando com professores, técnicos – pedagogos, diretores, vice-diretores de escolas do município e gestores ligados à coordenação da Rede Vencer em Santarém-PA. Os dados dessa pesquisa serão tratados utilizando a análise de conteúdo, pois esta oferece a possibilidade de depreensão da fala dos entrevistados nas formas de comunicação oral e escrita, isso não a descarta como ferramenta para a análise de outros meios de comunicação – como o escrito nos documentos oficiais da parceria IAS-PMS por exemplo. Isto porque toda comunicação traz um conjunto de significações de um emissor para um receptor e, por isso, pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo à luz do Materialismo Histórico.

II – O participante da pesquisa (ou voluntário da pesquisa) não é obrigado a responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável;

III – A participação neste projeto não causará a você nenhum gasto de qualquer natureza;

IV – O participante da pesquisa (ou voluntário da pesquisa) tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

V – A sua participação neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura acadêmica especializada dados referentes ao tema Parceria Público Privado na Educação;

VI – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, mesmo porque se trata de uma pesquisa numa Universidade Pública que trata com informações referentes à atuação do poder público na oferta educacional e por esse motivo sua participação deve ser voluntária;

VII – Não serão escritos no corpo do texto os nomes dos voluntários entrevistados durante a pesquisa. Assim, o seu nome não será veiculado – a não ser que você faça questão. No texto aparecerão apenas as informações que forem repassadas sem a identificação direta do voluntário de maneira que seus dados pessoais não serão mencionados;

VIII – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, sem a menção aos seus dados pessoais;

IX – Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constaram em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do participante da pesquisa;

Santarém, _____ de _____ de _____.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a minha participação na referida pesquisa acima citada.

Responsável pela Pesquisa: Walter Lopes de Sousa:

Contato do Pesquisador: fone_____; e-mail: _____.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

ANEXOS

ANEXO I – INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA ENTRE INSTITUTO AYRTON SENNA E PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM – PA

INSTRUMENTO DE PARCERIA

Pelo presente instrumento, e na melhor forma de direito, de um lado, **INSTITUTO AYRTON SENNA**, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Olavo Egídio, nº 287, 2°, 7°, 10º, 15° e 16° andares, inscrito no CNPJ sob nº 00.328.072/0001-62, neste ato representado por suas Diretoras, Sra. Viviane Senna Lalli, brasileira, viúva, psicóloga, portadora da Carteira de Identidade RG nº 7.538.713-X e inscrita no CPF/MF sob nº 077.538.178-09 e Sra. Neyde Joanna Senna da Silva, brasileira, casada, empresária, portadora da Carteira de Identidade RG nº 1.889.592 e inscrita no CPF/MF sob nº 301.662.408-77, doravante denominado IAS, e de outro lado **PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM**, inscrita no CNPJ sob nº 05.182.233/0001-76, neste ato representada pela Sra. Prefeita, Sra. Maria do Carmo Martins Lima, brasileira, casada, advogada, portadora da Carteira de Identidade RG nº 4.710.365 SSP/SP, inscrita no CPF/MF sob nº 117.863.102-87, doravante denominada PREFEITURA, ambos sendo denominados, em conjunto, PARCEIROS.

PREÂMBULO

a) **CONSIDERANDO** que o IAS está desenvolvendo a "REDE VENCER", cujo objetivo principal é promover a melhoria da aprendizagem e do gerenciamento de sistemas educacionais, doravante denominada simplesmente "REDE", a qual congrega tecnologias sistematizadas pelo IAS e que podem ser implementadas através de metodologias de titularidade do IAS;

b) **CONSIDERANDO** a identidade entre os objetivos da REDE e os da PREFEITURA e a intenção desta PREFEITURA em adotar os princípios da REDE como contribuição à política pública para o sistema público educacional , com vistas à criação e à manutenção das condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes matriculados nas escolas da referida rede pública de ensino;

c) **CONSIDERANDO** a peculiaridade local e a realidade cultural da região, bem como o interesse da atual administração em desenvolver uma educação pautada no resgate da sua verdadeira identidade, e como se faz compreender sua inserção multifacetada cultura brasileira, buscando a inclusão social e a qualidade do ensino; e,

d) **CONSIDERANDO**, finalmente, que o IAS tem interesse em participar da iniciativa explicitada no Considerando (b) acima, como forma de contribuir para a alteração da realidade educacional brasileira e, em especial, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens brasileiros, atendidos na rede pública de ensino da PREFEITURA.

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO SANTARÉM - PARÁ

Os PARCEIROS têm entre si, justo e contratado, o presente Instrumento Particular de Parceria "Instrumento", tudo em conformidade com o que preceitua a Lei nº 8.666/93 e suas alterações posteriores, e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394/96, que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:

1. DO ESCOPO

1.1. Os PARCEIROS se comprometem a realizar as ações da REDE junto à rede pública municipal de ensino da PREFEITURA e, para tanto, o IAS assume, pelo presente, as obrigações e responsabilidades previstas no Capítulo 4 e a PREFEITURA, as obrigações e responsabilidades dispostas no Capítulo 3 deste Instrumento e no **ANEXO 1** que, rubricado pelos PARCEIROS, passa a integrar o presente.

1.2. A PREFEITURA, desde já, expressamente concorda e se compromete a submeter os resultados das ações da REDE à avaliação externa a ser realizada por empresa idônea e capacitada que o IAS, a seu critério, poderá contratar para tanto, garantindo as condições de aplicação dos instrumentos necessários, em nível local.

1.3. O IAS se reserva o direito de acompanhar sistematicamente os indicadores de sucesso das ações da REDE, por si ou por agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, (i) através dos dados a serem colhidos e inseridos no SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações; e, (ii) de relatórios técnicos a serem produzidos, em conjunto, pela referida agência técnica e pelos profissionais a serem disponibilizados pela PREFEITURA para a execução das ações da REDE, conforme adiante fixado.

2. OBJETIVOS E METAS PRINCIPAIS DA REDE

2.1. Constituem-se principais objetivos da REDE:

(a) institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da "cultura do fracasso" pela "cultura do sucesso";

(b) instituir o planejamento da prática pedagógica, a partir da avaliação do processo de aprendizagem;

(c) capacitar equipes da secretaria e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções e atribuições, com foco em resultados e metas, assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado da aprendizagem de cada um dos alunos; e,

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO 3º SANTARÉM - PARÁ

(d) gerar oportunidades de desenvolvimento profissional para as equipes escolares, de forma a viabilizar a ampliação de conhecimentos, especialmente no campo da leitura, da escrita e da matemática, bases para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento humano.

2.2. Toda a metodologia da REDE visa o alcance das metas abaixo identificadas, as quais serão avaliadas através dos indicadores de sucesso correspondentes, quais sejam:

Indicadores	Metas
1. dias letivos	1. 200 dias letivos/800 horas aula
2. freqüência de professores	2. 98% de freqüência
3. freqüência de alunos	3. 98% de freqüência
4. reprovação por falta	4. 2% de reprovação
5. índice de aprovação	5. 95% de aprovação
6. correção de fluxo	6. 5% de distorção idade/série
7. alfabetização na 1ª série	7. 95% dos alunos alfabetizados

3. DAS RESPONSABILIDADES DA PREFEITURA

3.1. Para a realização do escopo da parceria formalizada através deste Instrumento, a PREFEITURA assume, pelo presente, as seguintes obrigações e responsabilidades:

a) observar e realizar ações visando o alcance dos objetivos e metas dispostos no Capítulo 2 acima;

b) apresentar, ao IAS, um Plano Anual de Trabalho, o qual deverá estar em consonância com os objetivos e metas da REDE, no prazo que vier a ser indicado pelo IAS;

c) realizar as ações da REDE, dando cumprimento às obrigações e responsabilidades previstas neste Instrumento e respectivo Anexo;

d) aplicar de maneira eficiente os recursos públicos destinados à educação, garantindo as condições necessárias à implementação das ações da REDE, nos prazos determinados;

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO 3º

e) garantir o cumprimento da legislação aplicável, inclusive daquelas que regulamentam a política educacional do Município;

f) designar um Coordenador para as ações da REDE, com dedicação exclusiva e em tempo integral, com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes, que trabalhe com foco em resultados e alcance de metas;

g) garantir a presença do Secretário de Educação e do Coordenador indicado na alínea (f) desta Cláusula, às reuniões técnicas e eventos que o IAS vier a agendar, responsabilizando-se pelas respectivas despesas com transporte e hospedagem, para tanto;

h) garantir os recursos humanos necessários, comprometidos com os resultados e alcance das metas da REDE, designando equipes de profissionais, sob regime de dedicação exclusiva, que possuam competência para o desempenho das atribuições que viabilizem a realização das ações da REDE junto à Secretaria de Educação e nas unidades escolares;

i) garantir a infra-estrutura física necessária para a execução das ações da REDE, com a disponibilização de espaço específico para o trabalho dos profissionais mencionados nas alíneas (f) e (h) desta Cláusula e demais materiais que viabilizem as ações da REDE, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida) e demais que se fizerem necessários;

j) viabilizar, às suas expensas, a utilização do sistema gerencial informatizado denominado SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, sendo certo que o uso do SIASI pela PREFEITURA dar-se-á somente no âmbito das ações da REDE e deverá ser operacionalizado por profissionais capacitados em informática, a serem disponibilizados pela PREFEITURA de acordo com a alínea (h) desta Cláusula;

k) garantir a inserção e o envio de dados fidedignos relativos às ações da REDE, nos prazos e forma definidos pelo IAS, de maneira a viabilizar o acompanhamento dos indicadores de sucesso das ações da REDE, bem como a atuação da agência técnica, na assessoria que vier a ser necessária à realização das referidas ações;

l) garantir o provimento diário de merenda e transporte escolar aos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, bem como de todos os recursos necessários ao funcionamento das respectivas escolas;

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3.º OFÍCIO 3º SANTAREM - PARÁ

m) assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda natureza, que se tornarem exigíveis para a execução integral das ações da REDE;

n) responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições, fiscais, previdenciárias, trabalhistas, acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre o presente, devendo exibir toda a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações, quando exigido pelo IAS e/ou pelas autoridades competentes;

o) assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados, inteira responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos, autuações, ações e exigências de qualquer natureza, judiciais ou extrajudiciais que tenham por base ou fundamento a realização das ações da REDE;

p) responsabilizar-se integralmente por todos os encargos e controvérsias trabalhistas porventura suscitadas por seus empregados, servidores concursados, coordenadores, supervisores, prepostos, prestadores de serviço e/ou demais envolvidos com as ações da REDE, comprometendo-se a apresentar as defesas cabíveis e adotar as medidas necessárias para a salvaguarda dos interesses do IAS caso referidas controvérsias o envolvam indevidamente, arcando integralmente, inclusive, com os ônus e eventuais condenações que advierem das mesmas;

q) assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações da REDE;

r) atender, na condução da execução das ações da REDE, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, em consonância com este Instrumento e respectivo Anexo;

s) utilizar, exclusivamente para as ações da REDE, todo o material disponibilizado pelo IAS, na forma da Cláusula 4.1., alínea (a) abaixo; e,

t) disponibilizar todos os recursos humanos e materiais para que a entidade que vier a ser contratada pelo IAS possa realizar a avaliação externa dos resultados/metas alcançados pelas ações da REDE, inclusive, mas não se limitando, os alunos, os profissionais da educação e o material necessário.

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3.º OFÍCIO 3º SANTARÉM - PARÁ

3.2.- Considerando o explicitado na Cláusula 8.2. abaixo, fica vedada a transmissão, cessão, empréstimo, transferência, direta ou indireta, pela PREFEITURA, sob qualquer título, dos conhecimentos, tecnologias, práticas, modelos de relatórios, bem como todo e qualquer material disponibilizado pelo IAS ou criado no âmbito desta parceria e/ou da REDE ou em decorrência dos mesmos a outras entidades, entes públicos ou particulares, sem o prévio e expresso consentimento, por escrito, do IAS. Esta disposição será válida mesmo após o término de vigência deste Instrumento e de aditamentos correspondentes que eventualmente venham a ser formalizados entre os PARCEIROS.

4. DAS RESPONSABILIDADES DO IAS

4.1.- Desde que a PREFEITURA esteja adimplente com as obrigações assumidas pelo presente, o IAS se compromete a:

a) permitir à PREFEITURA o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos às tecnologias desenvolvida pelo IAS e utilizadas pela REDE, que o IAS julgar necessários às ações da REDE previstas neste Instrumento e respectivo Anexo;

b) fornecer apoio técnico, através da agência técnica que será contratada, a qual, a exclusivo critério do IAS, garantirá capacitações presenciais, acompanhamento direto ("in loco") e/ou indiretos ("à distância") das ações da REDE; e,

c) contratar agência externa para avaliação dos resultados das ações da REDE e cumprimento dos objetivos e das metas previstos no Capítulo 2 e no Anexo deste, bem como a avaliação da aprendizagem de alunos da 1ª série das escolas da rede pública de ensino do Município.

5. DA VIGÊNCIA

5.1. Este Instrumento vigorará de 01/01/05 até 31/12/05.

5.2. Os PARCEIROS, de comum acordo, poderão renovar o prazo de vigência deste Instrumento por iguais períodos, mediante acordo por escrito, no qual serão fixadas as ações, metas e responsabilidades de cada um dos PARCEIROS.

6. DIVULGAÇÃO

6.1.- A divulgação das atividades relativas às ações da REDE será realizada pelo IAS, à sua discrição.

6.2.- Ajustam os PARCEIROS, ainda, que toda e qualquer forma de divulgação, pela PREFEITURA, relativa a este Instrumento e/ou às ações da REDE deverá ser feita de acordo com estratégia de marketing adotada de comum acordo entre o IAS e a PREFEITURA, cabendo ao IAS a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido com essa finalidade, na forma das Cláusulas 6.2.1. e 6.2.2. abaixo.

6.2.1. A PREFEITURA se compromete, quando da divulgação das ações da REDE e/ou deste Instrumento, em função do disposto na Cláusula 6.2. acima, a indicar o nome de outras instituições que vierem a apoiar a REDE, sejam elas indicadas ou não pelo IAS, nos moldes que, de comum acordo, os PARCEIROS e referidas instituições estabelecerem previamente e por escrito, devendo a participação do IAS e das instituições indicadas por este ser sempre mencionada com o necessário destaque.

6.2.2. Convencionam os PARCEIROS que qualquer material de divulgação das ações da REDE ou deste Instrumento, inclusive, mas não exclusivamente, placas, "out-doors", entrevistas em programas televisivos ou mídia impressa, seus conceitos e conteúdos, deverão ser previamente autorizados e aprovados, por escrito, pelo IAS, que indicará a forma como o seu logotipo e/ou seu nome e/ou sua imagem, bem como o logotipo e/ou nome e/ou imagem das instituições que o IAS vier a indicar na forma da Cláusula 6.2.1. acima poderão ser utilizados, sob pena de ser caracterizada infração grave aos termos deste, sujeitando a PREFEITURA às penalidades indicadas na Cláusula 7.2. abaixo.

6.4. É vedada a utilização do nome e/ou da imagem do piloto Ayrton Senna da Silva, por não ser relativa ao presente Instrumento e às ações da REDE.

6.5. Fica desde já vedada a associação do nome e/ou da imagem do IAS com nome, imagem e/ou produtos de terceiros em quaisquer materiais ou meios, sem a prévia e expressa autorização e aprovação do IAS nesse sentido.

6.6. É terminantemente proibida a utilização das ações da REDE e/ou de qualquer material relativo à REDE e/ou ao nome e/ou ao logotipo do IAS, e/ou quaisquer de seus Diretores e/ou representantes, para fins político - partidários de qualquer espécie e/ou promoção de campanhas políticas de qualquer natureza.

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO SANTARÉM

7. DA DENÚNCIA E RESCISÃO

7.1. É facultado ao PARCEIRO prejudicado considerar rescindido o presente Instrumento mediante simples comunicação por carta protocolada, nas seguintes hipóteses:

a) se qualquer dos PARCEIROS infringir qualquer cláusula deste Instrumento e desde que o PARCEIRO inadimplente não regularize a situação no prazo de 10 (dez) dias do recebimento de notificação, indicando tal inadimplemento;

b) na ocorrência de casos fortuitos ou de força maior, na forma como se encontram definidos no Código Civil Brasileiro em vigor; e/ou,

c) se houver atraso injustificado no cumprimento das obrigações aqui assumidas.

7.2. Não obstante a rescisão ocorrida nos termos da Cláusula 7.1, alíneas (a) e (c) supra, caso o inadimplemento seja da PREFEITURA, esta incorrerá em: (i) perdas e danos a serem apurados; (ii) interrupção imediata da execução das ações da REDE, com a suspensão dos serviços de consultoria, supervisão e assessoria prestados pela agência técnica e pelo IAS.

7.3 Estabelecem os PARCEIROS que, no caso de rescisão indicado na alínea (b) da Cláusula 7.1 acima, os mesmos ficarão isentos de qualquer obrigação avençada neste Instrumento, bem como do pagamento das perdas e danos originados da rescisão.

7.4 Ocorrendo a rescisão deste Instrumento, em razão do disposto na Cláusula 7.1. ou por decurso do seu prazo de vigência, a PREFEITURA não poderá mais fazer uso de quaisquer informações, dados ou documentos que tenha tido acesso em razão deste Instrumento, comprometendo-se, desde logo, a suspender imediatamente o uso do SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação através dos procedimentos adequados para o cancelamento da contratação correspondente, sujeitando-se a PREFEITURA, ainda, neste último caso, às perdas e danos cabíveis a serem pretendidas em ação específica.

8. LIMITES DO CONTRATO

8.1 Fica assumido que, por força deste Convênio, não se estabelece entre o IAS e a PREFEITURA nenhum vínculo jurídico que não seja o definido neste Instrumento,

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO 3º

bem como não se estabelece qualquer relação de emprego entre o IAS, os funcionários da PREFEITURA e a REDE. A PREFEITURA se compromete a apresentar, quando solicitada pelo IAS, toda e qualquer documentação referente aos encargos trabalhistas incidentes na execução das ações da REDE.

8.2 A PREFEITURA reconhece, ainda, que as ações da REDE estabelecidas sob o abrigo do presente Instrumento, são constituídas de tecnologias – materiais, metodologias, sistemáticas de acompanhamento e avaliações, todas de titularidade exclusiva do IAS, desenvolvidas com a finalidade específica de promover o alcance dos objetivos e metas da REDE, comprometendo-se, através deste Instrumento, a utilizá-los única e exclusivamente no âmbito do previsto neste Instrumento, no território da PREFEITURA.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1. Todas as comunicações deverão ser feitas por escrito e enviadas aos endereços indicados no preâmbulo deste, reputando-se efetuadas na data de seu recebimento, desde que as correspondências sejam devidamente protocoladas.

9.2. A aceitação, por qualquer dos PARCEIROS, do não cumprimento, pelo outro, das cláusulas ou condições deste Instrumento, a qualquer tempo, será interpretada como mera liberalidade, não implicando, portanto, na renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas.

9.3. O presente Contrato constitui o acordo integral entre os PARCEIROS em relação às ações da REDE, prevalecendo sobre qualquer outro documento anteriormente firmado por estes que seja relativo às referidas ações e não poderá ser alterado ou modificado em nenhuma de suas cláusulas ou condições, salvo mediante acordo por escrito, assinado por ambos os PARCEIROS. (atende o que se pediu no item 5 do parecer)

9.4. Este Instrumento obriga os PARCEIROS, e sucessores, não podendo ser cedido, total ou parcialmente, por nenhum dos PARCEIROS sem o consentimento expresso do outro.

9.5. No caso de se tornar impossível a realização do objetivo deste Instrumento, os PARCEIROS se comprometem em até 30 (trinta) dias, sempre de comum acordo, a encontrar solução local ou qualquer outra possível, que se ajuste ao referido objetivo.

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO 3º SANTARÉM - PARÁ

9.6 Caso os PARCEIROS não venham a encontrar a solução para a realização do objetivo deste Instrumento no prazo de 30 (trinta) dias, o presente Instrumento tornar-se-á automaticamente rescindido, nos termos do disposto na Cláusula 7.1, alínea (b) acima.

10. DO FORO

10.1. Os PARCEIROS elegem o foro da Comarca de Santarém, por mais privilegiado que outro seja, para dirimir as controvérsias originadas do presente Instrumento.

E, por estarem assim justos e contratados, firmam o presente Instrumento, em 2 (duas) vias de igual teor de forma, com as testemunhas abaixo, para os fins de direito.

CARTÓRIO 3º OFÍCIO RECONHECIMENTO

São Paulo, 24 de maio de 2005.

p. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM
Maria do Carmo Martins Lima

p. INSTITUTO AYRTON SENNA
Viviane Senna Lalli Neyde Joanna Senna da Silva

CARTÓRIO 3º OFÍCIO RECONHECIMENTO

Testemunhas:

1.
Nome:
RG:

2.
Nome:
RG:

d.redevencersantarém

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO DE NOTAS
Rua Floriano Peixoto, 497 - Centro - Santarém - 68005-060 - Pará - Fone: (93) 523-4383
JOÃO DE MENDONÇA ALHO - TABELIÃO VITALÍCIO

Reconheço por semelhança as firmas de (62683503570S0) 14
MARIA DO CARMO MARTINS LIMA, ANA CERIS DE CASTRO FERREIRA LIMA
as quais confere com os padrões registrados nesta serventia. Dou fé.
SANTARÉM, 11 de julho de 2005
Em testemunho, da verdade.
Na HELENILDA R. O. E OLIVEIRA - Escrevente

004489128

João de Mendonça Alho
Tabelião e Oficial
Cartório do 3º Ofício
Santarém - Pará

JAS JURÍDICO

ANEXO 1

Anexo a que se refere a Cláusula 1.1. do Instrumento Particular de Parceria formalizado entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura do Município de Santarém.

PROGRAMA PARA O ANO LETIVO DE 2005
- "Gestão";
- "Correção de Fluxo (Se Liga / Acelera Brasil)"; e,
- "Acompanhamento das Turmas Regulares".

(documentos anexos)

JURÍDICO

REDE VENCER

PROGRAMA "GESTÃO"

Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA

a) criar e desenvolver um sistema de educação próprio e autônomo, de maneira a aumentar gradativamente o índice de municipalização do Ensino Fundamental e o fortalecimento do referido sistema;

b) desenvolver e regulamentar, por legislação específica, a autonomia das unidades escolares, para que os respectivos Diretores sejam responsáveis e responsabilizados pelo cumprimento de metas e resultados estabelecidos pela Secretaria de Educação;

c) envidar esforços para articular as redes municipal e estadual de ensino, prioritariamente para realizar a matrícula e estabelecer o calendário escolar para o Ensino Fundamental das mesmas;

d) designar um profissional com perfil gerencial para exercer a função de Coordenador das ações de acompanhamento sistemático do gerenciamento das unidades escolares, e que tenha dedicação exclusiva em tempo integral;

e) garantir a formação de uma equipe de profissionais na Secretaria de Educação que garantam aos Diretores o suporte necessário para o bom funcionamento das unidades escolares, e o cumprimento das metas estabelecidas pelo PROGRAMA para os indicadores da qualidade da aprendizagem;

f) estabelecer e/ou dar continuidade à implementação da seleção/promoção de dirigentes escolares por competência técnica/administrativa e pedagógica, através de prova de conhecimentos e comprovação de experiência, com especial atenção para que o prazo de mandato dos referidos dirigentes, preferencialmente de quatro anos, não seja coincidente com a mudança da gestão municipal; e,

g) responsabilizar os Diretores das unidades escolares selecionados, pelos resultados e alcance das metas previstas para os indicadores de sucesso e vincular sua permanência no cargo, em função desse alcance.

REDE VENCER

PROGRAMA "CORREÇÃO DE FLUXO"
(Se Liga / Acelera Brasil)

Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA

a) adotar a correção de fluxo como ação prioritária para garantir o sucesso da política de qualificação da aprendizagem da rede de ensino público do Município;

b) responsabilizar a Secretaria de Educação pela execução da política de correção de fluxo e pela disponibilização, no tempo previsto em função das ações do PROGRAMA, dos recursos humanos, financeiros, físicos e materiais necessários à sua implementação;

c) promover e apoiar, diretamente, iniciativas voltadas para o sucesso das ações do PROGRAMA, no Município;

d) designar um Coordenador na Secretaria de Educação, com perfil gerencial e dedicação exclusiva e em tempo integral, como responsável pelas ações de correção de fluxo, garantindo sua presença nas reuniões de planejamento e avaliação que vierem a ser definidas pelo IAS;

e) garantir equipes de profissionais na Secretaria de Educação e unidades escolares, para as ações de correção de fluxo, com perfil gerencial e pedagógico, com dedicação exclusiva e em período integral e que sejam comprometidos com resultados e alcance de metas, para exercerem as funções de supervisão e docência, bem como garantir a presença das mesmas, nas reuniões e encontros de planejamento que vierem a ser definidos pelo IAS;

f) proceder ao levantamento, em todas as escolas da rede de ensino do Município, dos alunos com dois ou mais anos de distorção idade/série, matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;

g) aplicar o teste diagnóstico de alfabetização para determinar a natureza dos projetos de correção de fluxo a serem implantados, com garantia de atendimento a todos os alunos, quer sejam alfabetizados ou não;

h) elaborar um Plano de Atendimento para correção de fluxo, a ser submetido à prévia aprovação do IAS, detalhando as metas anuais e de maneira a contemplar todos os alunos com distorção idade/série;

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO SANTARÉM - PARÁ

REDE VENCER

PROGRAMA "CORREÇÃO DE FLUXO"
(Se Liga / Acelera Brasil)

Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA

a) adotar a correção de fluxo como ação prioritária para garantir o sucesso da política de qualificação da aprendizagem da rede de ensino público do Município;

b) responsabilizar a Secretaria de Educação pela execução da política de correção de fluxo e pela disponibilização, no tempo previsto em função das ações do PROGRAMA, dos recursos humanos, financeiros, físicos e materiais necessários à sua implementação;

c) promover e apoiar, diretamente, iniciativas voltadas para o sucesso das ações do PROGRAMA, no Município;

d) designar um Coordenador na Secretaria de Educação, com perfil gerencial e dedicação exclusiva e em tempo integral, como responsável pelas ações de correção de fluxo, garantindo sua presença nas reuniões de planejamento e avaliação que vierem a ser definidas pelo IAS;

e) garantir equipes de profissionais na Secretaria de Educação e unidades escolares, para as ações de correção de fluxo, com perfil gerencial e pedagógico, com dedicação exclusiva e em período integral e que sejam comprometidos com resultados e alcance de metas, para exercerem as funções de supervisão e docência, bem como garantir a presença das mesmas, nas reuniões e encontros de planejamento que vierem a ser definidos pelo IAS;

f) proceder ao levantamento, em todas as escolas da rede de ensino do Município, dos alunos com dois ou mais anos de distorção idade/série, matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;

g) aplicar o teste diagnóstico de alfabetização para determinar a natureza dos projetos de correção de fluxo a serem implantados, com garantia de atendimento a todos os alunos, quer sejam alfabetizados ou não;

h) elaborar um Plano de Atendimento para correção de fluxo, a ser submetido à prévia aprovação do IAS, detalhando as metas anuais e de maneira a contemplar todos os alunos com distorção idade/série;

IAS JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3.º OFÍCIO 3º SANTAREM - PARÁ

i) garantir as estratégias, a infra-estrutura e a implementação das ações de recuperação da aprendizagem, ao longo do ano escolar, a todos os alunos que dela vierem a necessitar;

j) instituir ações que garantam a presença de professores capacitados para atuar nas ações do PROGRAMA, em todos os dias e horários de aula previstos;

k) instituir ações que garantam a presença do aluno na escola, em tempo integral, em todo os dias de aula previstos, recorrendo a outras instâncias sociais se necessário;

l) garantir a preservação das estruturas pedagógica e gerencial, as quais deverão estar em consonância com os padrões exigidos para a execução das ações do PROGRAMA;

m) adotar e praticar a Sistemática de Acompanhamento dos Programas Se Liga e Acelera Brasil, de maneira comprometida com a veracidade das informações e dentro dos prazos definidos pelo IAS; e,

n) divulgar a filosofia do Se Liga e do Acelera Brasil junto a todos os diretores de unidades escolares e demais professores da rede de ensino, criando canais de participação e de compromisso para a execução integral das ações do PROGRAMA.

IAB JURÍDICO

CARTÓRIO DO 3º OFÍCIO SANTARÉM - PARÁ 3º

REDE VENCER

PROGRAMA "ACOMPANHAMENTO DAS TURMAS REGULARES"

Responsabilidades da PREFEITURA em relação ao PROGRAMA

a) designar um profissional com perfil gerencial para exercer a função de Coordenador das séries regulares do Ensino Fundamental e que tenha dedicação exclusiva, em tempo integral;

b) garantir a formação de uma equipe de profissionais com perfil gerencial e pedagógico, na Secretaria de Educação, que dê às unidades escolares o suporte necessário para o cumprimento das metas estabelecidas para os indicadores de sucesso na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do Município;

c) garantir a presença de um Coordenador Pedagógico em todas as unidades de ensino, com a função de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e dar suporte ao trabalho docente;

d) mobilizar e co-responsabilizar os dirigentes escolares quanto aos projetos de qualificação da aprendizagem, com especial atenção para a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental do Município;

e) realizar levantamento do perfil dos alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município (série de origem, situação no ano anterior, idade, condição de alfabetização);

f) estabelecer a aplicação de teste diagnóstico de leitura e escrita a todos os alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município e de nível de aprendizagem aos novos alunos que venham a ingressar nas quatro primeiras séries do referido Ensino Fundamental, seja através de transferência, seja através de matrícula inicial;

g) adotar um programa de alfabetização adequado para os alunos com distorção idade/série, com aplicação de avaliação externa ao final do processo;

h) estabelecer uma política de alfabetização para alunos que venham a ingressar na primeira série do Ensino Fundamental do Município com a idade de sete anos, garantindo o acompanhamento sistemático do processo, professores capacitados como alfabetizadores, com aplicação de avaliação externa ao final do processo;

i) manter projetos adequados de incentivo à leitura, devidamente acompanhados pela rede de ensino do Município;

j) manter estratégias adequadas de recuperação da aprendizagem ao longo do ano letivo;

k) instituir ações que garantam a presença dos professores da rede de ensino do Município, em cumprimento aos duzentos dias / oitocentas horas do ano letivo;

l) instituir ações que garantam a presença do aluno da rede de ensino do Município na escola, nos duzentos dias / oitocentas horas do ano letivo; e,

m) adotar programas específicos para jovens e adultos (EJA) para todos os alunos matriculados nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Município, com idade igual ou superior a 15 anos.

I.M.B. JURÍDICO

CARTÓRIO DO 1.º OFÍCIO 3º SANTARÉM - PARÁ

ANEXO II – QUARTO ADITAMENTO (ATÉ 2012) DO INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA ENTRE INSTITUTO AYRTON SENNA E PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM – PA

QUARTO ADITAMENTO AO INSTRUMENTO PARTICULAR DE PARCERIA

Pelo presente instrumento particular e na melhor forma de direito:

INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Olavo Egídio, nº 287, 2º, 7º, 10º, 15º e 16º andares, inscrito no CNPJ sob n.º 00.328.072/0001-62, neste ato representado na forma de seu estatuto social em vigor, doravante denominado IAS; e,

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, com sede na Cidade de Santarém, Estado do Pará, na Avenida Principal, S/N, Bairro Aeroporto Velho, CEP: 68.030-290, inscrita no CNPJ sob nº 05.182.233/0001-76, neste ato representada pela Prefeita, Sra. Maria do Carmo Martins Lima, brasileira, casada, advogada, portadora da Carteira de Identidade RG nº 4.710.365 SSP/SP, inscrito no CPF/MF sob nº 117.863.102-87, doravante denominada PREFEITURA.

Os PARCEIROS acima qualificados, têm entre si, justo e contratado, o presente Quarto Aditamento ao Instrumento Particular de Parceria ("Aditamento"), relativo ao Instrumento Particular de Parceria formalizado em 24/05/2005 ("PARCERIA"), que permaneceu em vigor até 31/12/2008, por força do Terceiro Aditamento à PARCERIA formalizado em 17/06/2008, que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:

DAS CONDIÇÕES ALTERADAS ATRAVÉS DESTE ADITAMENTO

1. **VIGÊNCIA:** Os PARCEIROS resolvem, de comum acordo, renovar o prazo de vigência da PARCERIA, **a qual vigorará até 31/12/2012, sem solução de continuidade**.

2. Os parceiros decidem, de comum acordo, excluir da PARCERIA a letra (c) da Cláusula 4.1..

3. **DA SUBSTITUIÇÃO DE ANEXOS:** Além das obrigações e responsabilidades já assumidas pelos PARCEIROS na PARCERIA, para o período de 01/01/2009 a 31/12/2012, a PREFEITURA se compromete a cumprir as obrigações e responsabilidades dispostas no Anexo que, rubricado pelos PARCEIROS, passa a integrar o presente Aditamento como **ANEXO A** e a PARCERIA como ANEXO 1, em substituição àquele anteriormente em vigor.

IAS JURÍDICO

DAS CONDIÇÕES GERAIS DESTE ADITAMENTO

4. Os PARCEIROS ratificam integralmente as demais cláusulas e condições da PARCERIA e de seus respectivos aditamentos, não modificadas através do presente, e que com este não conflitem, as quais permanecem íntegras e exigíveis em todos os seus termos.

E por estarem assim, justos e contratados, os PARCEIROS assinam o presente Aditamento, com as testemunhas abaixo assinadas, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que produzam um só efeito.

São Paulo, 07 de Julho de 2009.

p. INSTITUTO AYRTON SENNA

p. PREFEITURA DO MUNICIPIO DE SANTARÉM

Testemunhas:

1.- _____
Nome:
RG:

2.- _____
Nome:
RG:

d:/ 4 adit rede santarém